

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Hariduskorralduse õppekava

Liina Vagula

HINNANGUD PROFESSIONAALSETELE ÕPPIVATELE  
KOGUKONDADELE ÜHEKSA PÕLVA- JA VÕRUMAA  
ÜLDHARIDUSKOOLI NÄITEL

magistritöö

Juhendajad: Olivia Voltri,  
Mari Karm

Läbiv pealkiri: Professionaalne õppiv kogukond

KAITSMISELE LUBATUD  
Juhendajad: Olivia Voltri (MA)  
.....  
(allkiri ja kuupäev)

Mari Karm (PhD)  
.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Merle Taimalu (PhD)  
.....  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2012

## Sisukord

Sissejuhatus .....	3
1. Professionaalsed õppivad kogukonnad õppivas koolis .....	6
1.1. Õppiva kooli kontseptsiooniga seonduvad mõisted .....	6
1.2. Kool kui õppiv organisatsioon .....	7
1.3. Kogukonnad koolis.....	9
1.4. Professionaalsete õppivate kogukondade käsitus.....	10
2. Professionaalsete õppivate kogukondade arendamine .....	16
2.1. Soodustavad ja takistavad tegurid professionaalsete õppivate kogukondade loomisel	16
2.2. Professionaalsest õppivast kogukonnast tulenevad kasutegurid ja ohud .....	18
3. Professionaalsete õppivate kogukondade arendamine Eestis.....	21
4. Uurimuse tulemused ja järeldused .....	25
4.1. Töö metoodika.....	25
4.1.1. Töö eesmärk ja hüpoteesid. ....	25
4.1.2. Valim. ....	26
4.1.3. Mõõtevahend. ....	27
4.1.4. Uurimisprotseduur. ....	29
4.1.5. Andmete analüüsimise meetodid.....	30
4.2. Tulemused .....	30
4.2.1. Suure- ja väikesearvulise kollektiivi hinnangud. ....	30
4.2.2. Hinnangud professionaalse õppiva kogukonna omadustele.....	31
4.2.3. Täis- ja osakoormusega töötajate hinnangud. ....	32
4.3. Arutelu .....	34
4.3.1. Hinnangud kollektiivi suurusest lähtuvalt.....	34
4.3.2. Hinnangute erinevus professionaalse õppiva kogukonna omadustest lähtuvalt. ...	36
4.3.3. Hinnangud professionaalse õppiva kogukonna kohta töökoormusest lähtuvalt. ..	39
4.4. Järeldused .....	40
4.5. Piirangud .....	40
Kokkuvõte .....	42
Summary .....	44
Tänuõnad .....	46
Kasutatud kirjandus.....	47
Lisa 1. ....	51

## Sissejuhatus

Ühiskond on jõudsalt arenemas ning raske on muutustega sammu pidada. Ka kool on muutumas. Selle sajandi hariduse neli põhisammast on järgmised: õppida teadma, õppida tegema, õppida koos elama, õppida olema (Delors, 1999). Traditsiooniline „kroonu maja“, kus ühed õpetavad ja teised õpivad (Roots, Sarv & Loogma, 2008), on muutumas õppivaks organisatsiooniks, kus üksteisega arvestatakse ning koos õpitakse. Seetõttu on oluline ja aktuaalne mõelda ning uurida, kuidas kool jõuaks järgi ühiskonna muutustele, kuidas koolisiselt muutustega kaasa minna nii, et hariduskvaliteet oleks võimalikult hea ning ühiskonna ootustele vastav.

Määravateks teguriteks, millest sõltub hariduse tase, on eelkõige õpetamise kvaliteet, mis omakorda sõltub õpetaja oskustest ning professionaalsusest. Niisiis peab kooli tulemuslikkuse parandamiseks tõstma õpetamiskvaliteeti (Barber, Mourshed, McKinsey & Co, 2007). L. Türrpuu (2006) kirjutab, et „Õpetaja ei ole mitte ainult oma õppeaine edasiandja, vaid õpilase teadvuses toimivate süvaprotsesside tundja ja reguleerija, mille tulemusena õpilane kas omandab vastavad teadmised, väärtused, suhtumised, uskumused, käitumisnormid, müüdid ja tabud või ei omanda neid“ (lk 219). Õpetajalt nõutakse professionaalsust, analüütilist ja kontseptuaalset mõtlemist, planeerimisoskust ja ootuste püstitamist, innustamist, vastutustunde kujundamist, meeskonnatööd, empaatiat, motiveerimist ja veel palju muudki (Fullan, 2006). Aga kiiresti muutuv ja üha arenevas ühiskonnas on õpetajal raske säilitada ühtlasi nii oma professionaalsus kui elujõud. Seetõttu tuleb leida võimalikult efektiivsed vahendid, kuidas tõsta õpetamiskvaliteeti samal ajal õpetajaid liigselt koormamata. Üheks selliseks võimaluseks, kuidas arendada kooli efektiivsust ja tõsta õpetamiskvaliteeti, on Ameerikast levima hakanud kontseptsioon professionaalsetest õppivatest kogukondadest, milles õpetajate omavaheline koosõppimine, vastastikune toetamine ning pidev oma töö refleksioon aitavad jõuda ühise eesmärgini. (Allthingsplc, s.a.).

Ka OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) rahvusvahelises uurimuses TALIS väärtustatakse professionaalset arengut kooli tasandil, eelkõige õpetajate omavahelist koostööd ning osalust võrgustikes, et muuta kooli õpikeskkond paremaks ja õpetus tõhusamaks. Õpetajatevaheline koostöö pakub võimalusi üksteist toetada, vahetada ideid ja kogemusi ning võib tõsta õpetajate enesetõhusust. (Loogma, Ruus, Talts &

Poom-Valickis, 2009).

Koostöö olulisuse kohta on heaks näiteks Šotimaal toimunud uue õppekava analüüsi käigul ühe õpetaja väljendatud vaade: „Esimene asi, mis siin peaks juhtuma, on see, et õpetajad peavad istuma ühe laua taha ning vestlema sellest, mida ja kuidas nad õpetavad.“ (Grangeat & Gray, 2008, lk 186).

Professionaalset õpetajatevahelist koostööd on hakatud tähtsaks pidama ka Eestis. Nii uude põhikooli kui gümnaasiumi riiklikku õppekavasse (Põhikooli riiklik õppekava, 2011; Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011) on sisse toodud läbivad teemad ning üldpädevused, mis eeldavad õpetajatevahelist koostööd. Koostööd õpetajate vahel reglementeerib ka põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010): „Õpetaja planeerib oma tööd koostöös teiste õpetajatega“ (§ 25 lõige 5). See võib olla eelduseks, et tulevikus hakatakse ka Eesti ühiskonnas laiemalt väärtustama kooli kui õppivat organisatsiooni ning selle ühe väljundina professionaalsete õppivate kogukondade arendamist.

Selleks, et koolis saaks juurutada koostöist õppimist kooli personali seas, tuleb kõigepealt koolisüsteemis omaks võtta õppiva organisatsiooni (Alas, 2002; Nikkanen & Lyytinen, 2005; Senge, 2009) põhimõtted, mis soosivad töötajate pidevat õppimisprotsessi kui organisatsiooni arengu ühte võtmekomponentidest.

Eestis on 1. septembrist 2006 kohustuslik sisehindamissüsteemi rakendamine üldhariduskoolides (Kooli ..., 2006). See on sisuliselt kvaliteedijuhtimise süsteem, mille põhiideeks on õpetajate vaimse potentsiaali kasutamine nii, et kooli arendada (Türk et al, 2011), kusjuures koolile on antud vastutus ise oma arengut juhtida, hinnata ja tööprotsessi korraldada (Kitsing, 2008). Selleks, et sisehindamine oleks edukas, on vaja läbi viia muutusi (Leimann & Rääk, 2004), mistõttu tulekski panna suuremat rõhku, et koolidest saaks õppivad organisatsioonid, milles tegutsevad professionaalsed õppivad kogukonnad.

Käesolev töö keskendub koolile kui õppivale organisatsioonile. Põhitähelepanu on õpetajatevahelisel koostööl ja vastastikusel toetusel kui ühel võimalikul viisil parandada kooli tulemuslikkust. Seetõttu on põhjalikumalt peatunud professionaalsetel õppivatel kogukondadel kui ühel võimalikul viisil arendada kooli kui õppivat organisatsiooni.

Nii õppivatest organisatsioonidest kui professionaalsetest õppivatest kogukondadest on väga mitmeid käsitlusi ja tõlgendusi. Kirjandust on palju ning seetõttu on ühte terviklikku pilti mõistetest ja nendevahelisest seosest raske saada. Eesti kirjanduses on eelkõige käsitletud koole kui õppivaid organisatsioone terviklikult, professionaalsetest õppivatest kogukondadest on aga autori andmetel Eesti kontekstis vähe materjali. Sellest tulenevalt on käesoleva magistr töö eesmärgiks teha teoreetilise kirjanduse põhjal kokkuvõtlik ülevaade

professionaalsest õppivast kogukonnast kui õppiva organisatsiooni ühest komponendist ning seejärel välja selgitada, milliseid professionaalse õppiva kogukonna omadusi oma koolis hindavad uurimuses osalenud üheksa Põlva- ja Võrumaa üldhariduskooli õpetajad kõrgemalt ja milliseid madalamalt ning kuidas hinnangud erinevad lähtudes kooli suurusest ja töökoormusest.

Teoreetilise materjali ja uurimuse tulemuste põhjal tahetakse välja tuua praktilised ettepanekud kooli kollektiivi kui professionaalse õppiva kogukonna arendamiseks ja parendamiseks, et seeläbi muuta kooli tegevust efektiivsemaks.

Esimene peatükk annab ülevaate mõistetest õppiv organisatsioon ja professionaalne õppiv kogukond.

Teine peatükk toob välja professionaalse õppiva kogukonna arengut soodustavad ja takistavad tegurid, ohud ja võimalused.

Kolmas peatükk kirjeldab Eesti üldhariduskoole kui õppivaid organisatsioone.

Neljas peatükk tutvustab uurimuse tulemusi, analüüsi ja järeldusi.

# 1. Professionaalsed õppivad kogukonnad õppivas koolis

## 1.1. Õppiva kooli kontseptsiooniga seonduvad mõisted

Õppiva kooli (*learning school*) all mõeldakse käesolevas magistritöös eelkõige kooli kui õppivat organisatsiooni oma teatud eripäradega, sest üldjoontes on õppiv kool samade tunnustega, mis on omased õppivale organisatsioonile. Õppivat kooli võib pidada mitte kui mingit saavutatud või eksisteerivat taset, vaid kui eesmärki, mille poole püüelda (Nikkanen & Lyytinen, 2005).

Õppiva organisatsiooni (*learning organisation*) mõiste tõlgendamisel lähtutakse antud töös eelkõige Senge'i õppiva organisatsiooni mudelist (Senge, 2009), sest seda saab tulemuslikult rakendada ka kooliasutustes (Roots et al, 2008). Seega on õppiva organisatsiooni kandvaks ideeks antud töös see, et organisatsioon saab suurendada oma võimet saavutada paremaid tulemusi, arenedes kollektiivselt, õppides koos õppima ja võttes kasutusele uusi mõttemalle (Senge, 2009). Aga kuigi sarnaselt üksikisikule võib organisatsioonil olla kollektiivne identiteeditunne ja põhieesmärgid (Nonaka, 1991), on tegemist siiski eelkõige abstraktse tervikuga, mis kätkeb endas nii õpikeskkonda, töötajaskonda, selle organisatsioonisisest kultuuri ja struktuuri. Mõisteid *õppiv kool* ja *õppiv organisatsioon* on käesolevas töös kasutatud sünonüümidena, sest vaatluse all on eelkõige haridusasutused.

Kuna keskendutakse õppivas organisatsioonis töötavate inimeste tegevusele, siis on magistritöö keskseimaks mõisteks professionaalne õppiv kogukond (*professional learning community*), mille all peetakse silmas koolis töötavate inimeste kogukonda (DuFour, 2004), kellest reaalselt õppiv organisatsioon koosneb.

Seega on õppiv organisatsioon ja professionaalne õppiv kogukond tähenduselt lähedased mõisted. Mõlemad lähtuvad sarnastest põhimõtetest (ühine visioon, jagatud juhtimine, koostööl põhinev õppimine, jagatud vastutus, refleksioon, motiveerimine) (Hord, 1997; Senge, 2009). Magistritöö autori tõlgenduste kohaselt on aga õppiv organisatsioon pigem tervik, mille üheks osaks on professionaalne õppiv kogukond - organisatsiooni töötajaskond ning huvigrupid, kes moodustavad õppiva organisatsiooni inimressursi. Professionaalse õppiva kogukonna kandev idee seisneb inimestevahelises koostoimes, kes sellesse kogukonda kuuluvad (DuFour, 2004; Hord, 1997).

Niisiis on autor lähtunud põhimõttest, et professionaalse õppiva kogukonna arendamiseks peab kool olema õppiv organisatsioon, samas aga igas õppivas organisatsioonis ei pruugi olla

professionaalset õppivat kogukonda, sest õppivas organisatsioonis võib olla ka muid õppiva kogukonna formaalseid või mitteformaalseid tüüpe, mille käigus toimub organisatsioonisisene õppimine (näiteks praktikakogukonnad, õppijate kogukonnad jne) (Jeedas, 2010; Levine, 2010).

Sisehindamine on õppiva organisatsiooni põhimõtete täitmist ja professionaalse õppiva kogukonna arendamist soodustav protsess, mille eesmärgiks on kooli jätkusuutlikkuse tagamine ja mida viib läbi õppeasutuse sees paiknev hindaja või hindajate rühm (Salumaa, Talvik & Saarniit, 2007). Sisehindamine on süstemaatiline ja põhjalik ning annab üldpildi organisatsiooni ja juhtimissüsteemide toimivusest, samuti võimaldab kindlaks teha, millised valdkonnad vajavad arendamist (Salumaa et al, 2007). Kuna sisehindamissüsteem on Eesti haridusasutustes praktiliselt rakendunud, on see oluline võtmesõna professionaalsete õppivate kogukondade teema käsitlemisel Eesti kontekstis.

## **1.2. Kool kui õppiv organisatsioon**

Õppiva organisatsiooni mõiste tähendus kipub laiali valguma, sest mõnikord kiputakse mõistet kasutama ka taoliste organisatsioonide kohta, kes korraldavad palju koolitusi, kasutavad innovaatilisi tehnoloogiavahendeid või kelle ülesandeks ongi toota teadmist (nt koolid) (Roots et al, 2008). Kuid õppiva organisatsiooni üheks oluliseks indikaatoriks on individuaalse õppimise muutmine organisatsiooniliseks – õppivas organisatsioonis õppimine on organisatsiooni jaoks rohkem kui kõigi organisatsiooni töötajate õppimise summa, sest see õppimine sisaldab lisaks suhete tasandit ning saadud teadmised säilivad ka pärast töötajate lahkumist (Alas, 2002). Organisatsiooni teadmised tekivad juhtimise, kogukonna ja indiviidi tasandil, kusjuures probleemiks ei ole mitte niivõrd töötajate oskuste uuendamine kui uute korraldusviiside ja teistsuguse juhtimise õppimine (Mäntylä, R, s.a.).

Üldiselt saab õppiva organisatsiooni käsitlusi jagada tinglikult kaheks: ühed on nn normatiivsed ja teised arengust lähtuvad käsitlused (Alas, 2002). Normatiivse käsitluse koolkonda võiks paigutada näiteks Senge'i õppiva organisatsiooni viis võtmedistsipliini:

1) Isiklik meisterlikkus – suutlikkus sidusalt väljendada oma personaalset visiooni ning hinnata oma reaalselt tegevust.

2) Jagatud visioon – kollektiivsed vastastikused eesmärgid, liigutakse ühise eesmärgi poole.

3) Mõttemudelid – oskus reflekteerida ja uurida. Võime rääkida probleemidest ja

ebamugavatest asjadest turvaliselt ning tulemuslikult.

4) Meeskonnaõpe – oma energia ja tegevuste mobiliseerimine ühiste eesmärkide nimel

5) Süsteemne mõtlemine – mõistetakse paremini omavahelist sõltuvust ja muutusi ning suudetakse tänu sellele tõhusamalt toime tulla jõududega, mis vormivad nende tegevuse tulemusi. (Senge, 2009).

Ka P. Nikkanen on oma varasemas töös defineerinud õppiva organisatsiooni järgmiselt: „See on organisatsioon, mis pidevalt ja kõigi võimalike vahenditega soodustab oma liikmete ja meeskondade õppimist, arvestab oma sise- ja välisklientidega, on teadlik oma tuumpädevustest ja muudab ennast teadlikult, muutes oma tegutsemisviisid ja strateegiate kujundamise, kriitilise hindamise, arendustegevuste juurutamise ja arendustegevused kõrgetasemeliseks õpiprotsessiks, arendab iseend ja oma keskkonna vastastikuste suhete tulemusena saadavat informatsiooni ning suurendab oma võimet luua ise endale tulevikku“ (Nikkanen & Lyytinen, 2005, lk 33).

Teise käsitluse suunana toob Alas (2002) välja arengust lähtuvad käsitlused, mille kohaselt peetakse õppivat organisatsiooni üheks viimastest etappidest organisatsiooni elutsüklis. Kuna selle käsitluse kohaselt on õppivaks organisatsiooniks muutumine pikk protsess, sobiks Eestile praegu rohkem normatiivne käsitlus, mis lubab muutusi ka noortes organisatsioonides, keskendudes õppimist soodustavate tingimuste loomisele ja pööramata nii palju tähelepanu organisatsiooni arenguastmele (Alas, 2002). Seetõttu on ka käesolevas töös võetud aluseks eelkõige normatiivne käsitlus.

Õppiva organisatsiooni ülesehitamisel on vältimatud kaks paralleelselt toimuvat tegevust: tuleb pidevalt rõhutada iga töötaja arengu olulisust organisatsiooni kui terviku seiskohalt ning pakkuda õppimisvõimalusi tööpostil (Senge, 2009).

Selleks, et organisatsioon pidevalt õpiks, et tekiks n-õ õppimise kahekordne ring, peavad töötajad kasutama analüüsiks refleksiooni, seadma üldtunnustatud normid ja võtted kahtluse alla, mõistes, et lahendused ei peitu läbitud kogemustes, vaid tuleb anda võimalus uutele vaatenurkadele (Brooks, 2008). Oluline on ka kokku leppida õppiva organisatsiooni definitsioonis ja olemuses, välja töötada detailsete juhtnöörideni rakendatav juhtimispraktika ning kindlaks määrata mõõtmisvahendid organisatsiooni õppimistasandi hindamiseks (Garvin, 1993).

Seega on õppivad organisatsioonid keerukad süsteemid, mis hõlmavad teavet, kommunikatsiooni, otsustamist ja õppimist (Brooks, 2008) ning lisaks meeskonnatööd, jagatud juhtimist ja vastutust ning süsteemsust.

Loogma, Roots ja Sarv (2008) toovad välja erinevate õppiva organisatsiooni määratluste

ühisjooned: õppivad organisatsioonid on keskkonnateadlikud ja adekvaatse enesepeegeldusega, neis on rõhutatud uue teadmise loomise, levitamise ja rakendamise tähtsus ning õppivatel organisatsioonidel on võime end vajaduse korral ümber kujundada.

Eelnevalt käsitletud õppiva organisatsiooni tunnused ja põhimõtted (näiteks Senge'i (2009) viis võtmedistsipliini, Nikkaneni käsitus (Nikkanen & Lyytinen, 2005)) on rakendatavad ka haridusasutuses ning on seega õppivale koolile omased.

### 1.3. Kogukonnad koolis

„Me võime olla inimesed ainult üheskoos“ *peapiiskop Tutu, Nobeli rahupreemia laureaat*

Kuna mõisted kogukond, koostöö ja meeskond on üsna laiahaardelised, siis on tekkinud mitmeid erinevaid koostöövormide kontseptsioone, mis võivad õppivas organisatsioonis esineda.

Laiem mõiste kogukonna kohta, mis tähtsustab õppimist, on õppiv kogukond (*learning community*), millele on iseloomulikud järgmised ühised jooned: väärtustatakse õppimist ning luuakse õppimistingimused, kujunevad ühise eesmärgi saavutamise nimel, luuakse uusi teadmisi ning võimalusi iga inimese ainulaadse identiteedi kujunemiseks, pidev refleksioon, toetatakse sotsiaalset sidusust ja majanduslikku arengut. (Jeedas, 2010).

Haridusasutuses on aga levinud erinevaid kitsama tähendusega kogukonna käsitlusi, mis keskenduvadki õppimisele ning õppimise toetamisele.

Levine (2010) annab ülevaate neljast erinevast mudelist:

1. Uuriv grupp (*inquiry community*). Need on õpetajate mitteformaalsed uurimisrühmad, kriitiliste sõprade grupid, kelle eesmärgiks on eelkõige leida organisatsiooni kitsaskohad ning sellest lähtudes tõstatada probleeme ning otsida neile lahendusi. Eesmärk on muuta kitsaskohti, mis on õpetajatele ilmnenu oma töö üle arutledes. Sellises grupis õpivad inividid kohalikust kontekstist sõltuvat teadmist, leiavad probleemkülgjed toimivas tegevuses. (Levine 2010).

2. Õppijate kogukond (*community of learners*), mille eesmärk on levitada õppimist koolis täiskasvanutele (töötajatele) samavõrd kui õpilastele (Levine, 2010). Oluline on õppijate kogukonnas kaasata igäüks õppima ning vähendada konkurentsituunnetust õpikeskkonnas, pakkudes asemele koostöist õpikeskkonda. (Jeedas, 2010).

3. Praktikakogukond (*community of practice*) on enamasti väike inimgrupp, kes tegutseb igapäevaselt koos. Nendel gruppidel on mõned ühised eesmärgid, mis panevad liikmeid

ühiselt tegutsema. Tavaliselt on praktikakogukondade näol tegemist mitteformaalselt tegutsevate kollektiividega, kus on tõhusalt suunatud nii rühma mõtteviis kui tegutsemine ühiste eesmärkide elluviimiseks. Praktikakogukonna võivad moodustada näiteks grupp keemiaõpetajaid. (Mäntylä, 2009). Ehk siis praktikakogukond on grupp inimesi, kellel on mingi ühine huvi või probleem ning kes tegutsevad ühiselt, et parandada olukorda või lahendada probleemi (Wenger, 2010).

4. Oma sarnase käsitluse poolest võib vaadelda koos õpetajate professionaalset kogukonda (*teacher professional community*) (Levine, 2010) ja professionaalset õppivat kogukonda (*professional learning community*) (DuFour, 2004; Hord, 1997; Jeedas, 2010), sest kuigi erinevates allikates on kasutatud kas ühte või teist mõistet nendest kahest, on eelkõige ikkagi mõlema puhul mõeldud professionaalset kogukonda, kus on keskmis õpilane ja tema õppimise toetamine läbi koostöise tegevuse ning koosõppimise. Need on kogukonnad, kus jagatud normid, uskumused ja tegevused mõjutavad õpetajate tööd kolleegide ning õpilastega (Levine, 2010). Nendes kogukondadesse on kaasatud ka teised õppimise toetajad, näiteks juhtivtöötajad (Jeedas, 2010) ja majanduspersonal ning huvigrupid (Louis & Stoll, 2007).

Kui vaadelda eespool kirjeldatud erinevaid kogukondi, mis on võimalikud ühes õppivas organisatsioonis (kitsamalt võttes koolis), siis võib tõdeda, et enamasti on tegemist mitteformaalsete gruppidega, keda seob ühine eesmärk, ühine huvi või omavahelised sidemed. Professionaalne õppiv kogukond on aga üks võimalikest formaalsetest kogukondadest, mida saab teadlikult arendada ning kujundada.

Kuna käesoleva töö eesmärgiks on uurida professionaalseid õppivaid kogukondi, siis on järgnevalt antud põhjalikum ülevaade just sellest kogukonna mudelist.

#### **1.4. Professionaalsete õppivate kogukondade käsitlus**

Esimest korda kasutati terminit professionaalne õppiv kogukond (*professional learning community*) 1960ndatel, mil uurijad pakkusid seda kontseptsiooni alternatiiviks senisele isoleeritud õpetajarollile Ameerika Ühendriikide koolides. Levima hakkasid need ideed rohkem 1980-1990ndatel aastatel (Allaboutplc, s.a.).

1989. aastal 78 koolis läbi viidud Susan Rosenholtzi uurimus näitas, et neid koole, mida võiks nimetada „õppimiselt rikkad koolid“ iseloomustab „kogu kollektiivi pühendumus õpilaste õppimisele“ ning seal on „professionaalne areng kollektiivne, mitte aga individuaalne ettevõtmine ning kolleegidega kooskõlastatud töö analüüs, hindamine ja

erinevate meetodite katsetused on õpetajate professionaalse arengu aluseks.“ Õpetajate koostöö võti seisneb nende ühises eesmärgis – parendada õpilaste saavutusi õppimises ning seda tehakse läbi õpetajate enesetäiendamise, pühendumise ja kõrgemate eesmärkide püstitamise. (1989, viidatud Fullan, 2006; Hord, 1997).

Samad autorid kajastavad ka 1993. aasta Judith Warren Little'i ja Milbrey McLaughlin'i ülevaadet uuringust, mis oli läbi viidud kõige efektiivsemates koolides. Tuuakse välja järgmised tugevat professionaalset kogukonda iseloomustavad jooned:

- 1) jagatud normid ja uskumused;
- 2) kollektiivsed suhted;
- 3) koostöökultuur;
- 4) eneseanalüüs;
- 5) pidev tegevuse analüüs;
- 6) professionaalne areng;
- 7) ühine vastutus ning vastastikune toetus. (1993, viidatud Fullan, 2006; Hord, 1997).

Need omadused on sarnased Senge'i eespool kirjeldatud 5 õppiva organisatsiooni põhiomadusega, kuid rohkem tähelepanu on pööratud pidevusele, ühisele vastutusele ning kollektiivsetele suhetele. Professionaalne õppiv kogukond on koht, kus inimesed järjepidevalt laiendavad oma võimalusi saavutada tulemusi, mida nad tegelikult tahavad. Inimestel tekivad uued püüdlused ning lootused ning nad õpivad, kuidas õppida koos. (Senge, 2009).

Sarnased tunnused eelpool nimetatutele on välja toodud ka Louis, Marks ja Krusel (1996), kuid lisaks rõhutatakse kollektiivset keskendumist õpilaste õppimisele.

Oluline roll professionaalse õppiva kogukonna kontseptsiooni defineerimisel on DuFouril ja Eakeril (2010), kes panid kirja kooli kui professionaalse kogukonna liikmete funktsioonid:

- Tuleb kollektiivselt järgida jagatud missiooni, visiooni, väärtusi ja eesmärke.
- Töötada iseseisvalt töörühmades keskendudes õppimisele;
- Pidevalt uurida, millised oleksid parimad tegutsemisviisid, milline on reaalne olukord;
- Muuta tegutsemisviisi ning eksperimenteerida;
- Osaleda pidevas protsessis, et soodustada jätkuvat arengut;
- Keskenduda tulemustele ning olla järjekindel. (Allaboutplc, s.a.)

DuFour (2004) peab professionaalse õppiva kogukonna puhul oluliseks kolme printsiipi:

1. Tuleb tagada, et õpilased õpiksid. Tuleb keskenduda õpilaste õppimisele, mitte õpetaja õpetamisele. Iga koolitöötaja peab tegema koostööd oma kolleegidega, et leida vastust kolmele olulisele küsimusele: Mida me tahame, et iga õpilane õpiks? Kuidas me saame teada, mida ja kuidas iga õpilane on õppinud? Mida me teeme, kui õpilasel on raskusi õppimisega?

Tegelemine kolmanda küsimusega eristabki professionaalse õppiva kogukonnaga koole teistest.

2. Peab olema koostöökultuur. Selleks, et saavutada kollektiivseid eesmärke, tuleb koostööd teha. Selleks, et edendada koostöökultuuri, tuleb luua struktuur.

Professionaalsele õppivale kogukonnale iseloomulik koostöö on süstemaatiline protsess, milles kõik õpetajad töötavad koos selleks, et analüüsida ja arendada nende õpetamist klassis. Õpetajad töötavad meeskonnas, tegeledes antud hetkel oluliste küsimustega, õppides koos ning leides ühiseid lahendusi. See protsess juhib õpilaste paremate saavutusteni.

3. Tuleb keskenduda tulemustele. Professionaalsete õppivate kogukondade efektiivsus sõltub suuresti sellest, et keskendutakse tulemustele. Selle asemel, et püstitada eesmärgiks „Avame sel aastal kolm laboriklassi“ või „Ühineme X programmiga“, püstitakse professionaalsetes kogukondades eesmärkideks „Me suurendame keeleainetes tulemuste protsenti 80-lt 85-le“.

Traditsioonilises koolis on küll palju andmeid, aga infot need ei anna. Tulemustele suunatud õppimine aga paneb andmed oma kasuks tööle, sest andmeid analüüsitakse. Andmetest ei ole mingit kasu, kui neid ei kasutata, ei võrrelda omavahel jne. Peab lõpetama õpilaste keskmiste tulemuste analüüsimise. Andmeid peaks analüüsima iga õpilase kohta – nii et näeks iga õpilase edasijõudmist. (DuFour, 2004).

Stoll ja Louis (2007) pööravad professionaalsete õppivate kogukondade puhul tähelepanu sellele, et õppiv kogukond peaks olema laiem, kui vaid õpetajad ja muu koolipersonal.

Kogukonnaga on seotud ka lapsevanemad ja muud sihtrühmad. Seetõttu pakuvad nad välja professionaalsete õppivate kogukondade jaoks järgmise definitsiooni: professionaalne õppiv kogukond on inimeste grupp, keda motiveerib ühine visioon õppimise kohta, kes toetavad ja töötavad koos, otsivad viise nii seespool kui väljaspool kogukonda, et uurida ja analüüsida üksteise tegevust ning koos õppida uusi ja paremaid viise, kuidas suurendada õpilaste õppe edukust (Louis & Stoll, 2007).

Kokkuvõtte professionaalsete õppivate kogukondade erinevatest käsitlustest teeb islandlane Sigurðardóttir (2006), kes oma doktoritöös on jaganud professionaalsele õppivale kogukonnale iseloomulikud omadused üheksaks tunnuseks, võttes aluseks järgmised teoreetilised käsitlused: McLaughlin & Talbert, 2001; Louis et al, 1996; Hord, 1997; Leithwood et al, 1998. Need kategooriad on järgmised:

1) jagatud väärtused ja visioon, mille kohaselt on kogu kollektiivil kõrged ootused õpilaste akadeemiliste saavutuste suhtes;

2) jagatud juhtimine ja eestvedamine, mis hindab õpetaja osalemist otsuste vastuvõtmisel

ning ülesannete delegeerimist;

3) õpilaste motivatsioon – toetatakse iga õpilase individuaalset arengut, motiveeritakse õpilasi;

4) vastastikune tugi personali seas, mis on adresseeritud õpilaste vajadustele;

5) koostöine professionaalne õppimine suunitlusega parandada õpilaste akadeemilisi saavutusi;

6) organisatsiooniline korraldus, mis julgustab koostööd;

7) tööharjumused, mis soodustavad koostöist õppimist;

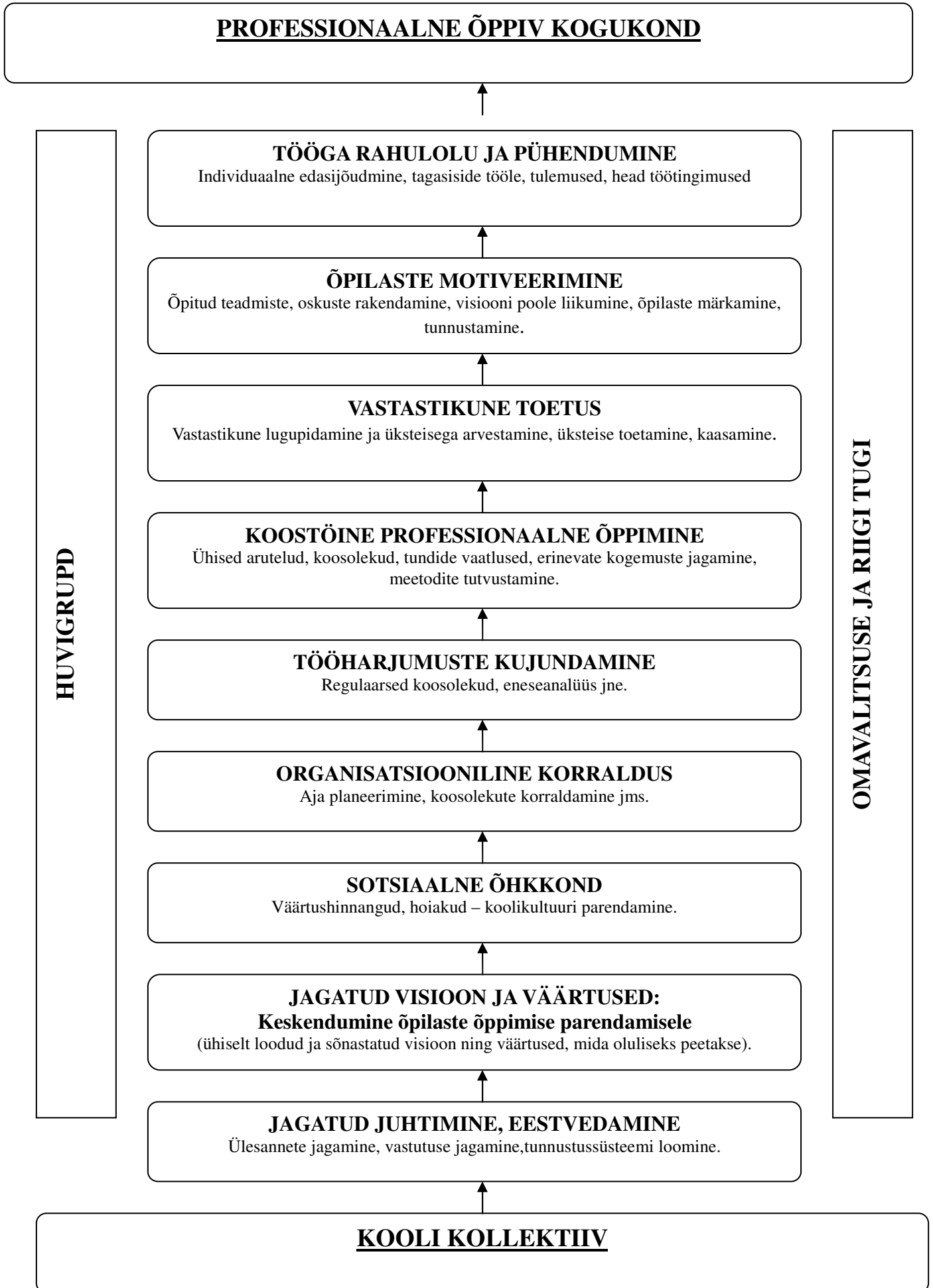
8) sotsiaalne õhkkond, mis soodustab koostööd, õppimist, ja tööga rahulolu ning pühendumist;

9) rahulolu ja tööle pühendumine – näitab töötaja valmisolekut ja panust nii enda kui organisatsiooni arendamisse.

Eespool loetletud professionaalse õppiva kogukonna tunnused on hästi jälgitavad ka sisehindamisel, kui lähtuda sisehindamise kriteeriumide kaheksast põhiprintsiibist: tulemustele orienteeritus; kliendikesksus; eestvedamine ja eesmärgiühtsus; protsessidele ja faktidele tuginev juhtimine; töötajate arendamine ja kaasamine; pidev õppimine, innovatsioon ja parendamine; partnerluse arendamine; sotsiaalne vastutus (Sisehindamise..., 2007). Seega on sisehindamine üks viis hinnata ning arendada professionaalseid õppivaid kogukondi koolis, sest ka professionaalse õppiva kogukonna põhiideeks on püstitada ühine eesmärk, mille poole püüelda, saavutada konkreetseid tulemusi, lähtuda iga õpilase individuaalsetest vajadustest, seada ühised eesmärgid, kaasata töötajaid juhtimisprotsessi, pidevalt koos õppida ja oma tegevust analüüsida, et selle läbi arenedada ja täiustada, toetada ning julgustada üksteist (DuFour, 2004; Hord, 1997).

Käesolevas töös on lähtutud eelkõige DuFouri (2004) ja Hordi (1997) professionaalsete õppivate kogukondade kui autori arvates kõige ülevaatlikumatest ja kõikehõlmavatest käsitlustest ning kokkuvõtivatest Sigurðardóttiri (2006) poolt teooria põhjal klassifitseeritud omadustest, mis on iseloomulikud professionaalsele õppivale kogukonnale ning mida saab praktiliselt eeskujuks võtta kui õppivas koolis professionaalset õppivat kogukonda arendatakse.

Töö autor on eelnevate käsitluste põhjal loonud skeemi, mis aitab visuaalselt hoomata professionaalse õppiva kogukonna olemust ning loob pildi, kuidas tavalisest kooli kollektiivist oleks samm haaval võimalik arendada professionaalset õppivat kogukonda (joonis 1).



Joonis 1. Sammud professionaalse õppiva kogukonna loomise suunas.

Leides teoreetilistes käsitlustes ühisjooni ning tuues välja põhilise, võib öelda, et professionaalne õppiv kogukond koolis on kooli töötajaskond, kelle ühiseks eesmärgiks on tagada õpilastele võimalikult hea õpikeskkond, et saavutada võimalikult head õpitulemused, lähtudes õpilaste individuaalsetest vajadustest. Eeltingimuseks, et professionaalne õppiv kogukond saaks olla, on koostööd ja vastutuse jagamist soosiv juht. Et kogeda edu iga õpilase puhul, jõutakse eesmärgini koostöise õppimise ja vastastikuse toetuse kaudu, pannes kõigepealt paika ühine visioon ning arendades kooli sotsiaalset õhkkonda usalduslikuks, toetavaks ning koostööle suunatuks. Tegevus on korraldatud nii, et töötajatel on võimalik ühiselt töövõtete üle arutleda, tööd analüüsida, koos õppida ja ühiselt planeerida. Juhtkonna rolliks on lisaks vastutuse jagamisele ja eestvedamisele märgata ja toetada ka iga töötajat individuaalselt, et tagada töötaja tööga rahulolu ja pühendumine oma tööle. Toimiv professionaalne õppiv kogukond aitab parandada õpitulemusi, leida iga õpilase jaoks parim lahendus, kollektiiv on tervik, kus probleeme lahendatakse ja leitakse uusi tegutsemisviise eelkõige just hea organisatsioonilise korralduse ning toetava ja jagava juhtimise abil. Muutusi ei saa aga läbi viia korraga ja kiiresti. Professionaalse õppiva kogukonna poole tuleb astuda sammhaaval ning ei tasu unustada huvigruppe ning hariduse laiemat konteksti.

## 2. Professionaalsete õppivate kogukondade arendamine

### 2.1. Soodustavad ja takistavad tegurid professionaalsete õppivate kogukondade loomisel

Koolil on raske iseseisvalt muutusi läbi viia. See ei ole iseseisev eraldi asutus, vaid pigem ühe suure terviku (riigi, maakonna) üks osa (Fullan, 2006). Seega on koolil vaja tuge väljastpoolt – omavalitsuselt, riigilt.

Professionaalse õppiva kogukonna jaoks on olulised kaks tugisammast: toetav juhtkond ja sobiv keskkond. (Allaboutplc, s.a.).

Toetav juhtimine on oluline seetõttu, et juhtkond on see, kes loob professionaalse õppiva kogukonna tööks keskkonna. Juhtimise toetus seisneb järgmistes aspektides:

- 1) Mõnikord peab toetama ja motiveerima õpetajaid, kes on vastumeelt võtma endale juhirolli.
- 2) Tuleb kindlustada õpetajate arenguks vajalikud majanduslikud ressursid.
- 3) Tuleb luua visioon ja jagatud nägemus professionaalsest kogukonnast. Juhtkond seab põhieesmärgiks õpilaste õppimise (mitte õpetajate õpetamise) edendamise.
- 4) Juhtkond loob suhtlemisvõrgustiku, et informatsioon liiguks.
- 5) Juhtkond kindlustab, et info õpilaste kohta on kättesaadav.
- 6) Tuleb tagada turvaline usaldav töökeskkond, milles oleks hea õppida ja ennast arendada. Selleks julgustatakse õpetajaid kasutama erinevaid õpetamismeetodeid (nt rühmatöö, integreeritud tunnid jne).
- 7) Tuleb toetada õpetajate enesetäiendamist. (Allaboutplc, s.a.).

Lisaks toetavale juhtkonnale on vajalik ka hea organisatsiooniline korraldus ja sellise keskkonna loomine, mis aitab professionaalse õppiva kogukonna arengule kaasa. Näiteks on vajalik mugav koht, kus läbi viia koosolekuid. Kõige tähtsam on aga paika panna aeg, mis kohtumisteks ning vestlemiseks sobiks. (Allaboutplc? s.a.).

Selleks, et koolis oleks võimalikult hea keskkond õpetaja professionaalseks arenguks, on vaja õpetajatevahelist koostööd, aga lisaks on oluline jagatud energia ja autoriteet, väljakutsed, valikuvõimalused ja autonoomia õpetaja töös, paika pandud organisatsioonilised eesmärgid ja toetavad mehhanismid, töö ja õppimine tuleb integreerida, peab võimaldama õppimiseks vajalikke ressursse (Imants, 2010).

Professionaalsete õppivate kogukondade loomine ei ole lihtne ning need ei pruugi alati

positiivseid tulemusi tuua. Koostöö mõju on küll võimas, aga tuleb meeles pidada, et see mõju võib olla nii hea kui ka halb. Väga tugev koostöö võib olla koormav õpilastele, kui professionaalne õppiv kogukond on võtnud suuna saavutada õpilaste maksimaalsed tulemused. (Fullan, 2006).

Anderson, Grinberg ja Hargreaves (1998, viidatud Johnson, 2010), peavad taolist sunnitud manipulatiivse koostöö kasutamist kui kontrolli saavutamise mehhanismi juhi poolt. Niisiis võib tulla takistusi juba koolist kõrgemal seisvates üksustes, kus mingitel põhjustel ollakse koostöö soodustamise vastu ning piiratakse vajalikke ressursse.

Austraalia koolides läbi viidud uurimuses õpetajatevahelise koostöö kohta on välja toodud mõned aspektid, miks on õpetajad vahel koostöö vastu:

- 1) Omavaheline koostöö nõuab väga palju tööd.
- 2) Umbes 23 % vastanud õpetajatest nimetasid takistavaks teguriks autonoomia kaotamist - nad tunnevad koostööd tehes grupi survet.
- 3) Lisaks toodi probleemina välja ka isikutevahelised konfliktid: on neid, kes on grupis „blokkijad“, vastuhakkajad.
- 4) Negatiivse varjundi koostööle annab ka erinev panus grupitöösse – mõned on väga pühendunud, teised mitte.
- 5) Kui ühes organisatsioonis on töögrupe mitu, siis võib tekkida võistluslikkus. (Johnson, 2010).

Niisiis on üsna paljud koostööd pärssivad tegurid seotud grupisiseste protsessidega. Seega nõuab tõhus koostöö tugevat eestvedamist ning juhtimist, organisatsioonikultuuri tundmist ning grupiprotsessidest arusaamist.

Rohtmets (2009) on oma magistritöös märkinud ära ka mõiste kontrakultuur – koolis eksisteerivad õpetajate erinevad grupeeringud, kes ei lähtu oma töös kooli eesmärkidest, mis samuti on takistavaks teguriks harmoonilise koostöö toimimisel.

Oluline on muuta inimeste mõtteviisi (Leimann & Rääk, 2008). DuFour (2004) märgib, et tuleks lõpetada selliste vabanduste otsimine nagu „pole aega“, „kõige efektiivsem töö toimub siis, kui igaüks töötab omaette“, „vajame rohkem meeskonnakoolitusi“. Koostöökultuuri arendamine on tahte küsimus. Kui kooli töötajaskond on otsustanud teha koostööd, siis nad leiavad selleks viisi. Kui tahetakse midagi muuta, peab alustama alusväärtustest. (DuFour, 2004).

Professionaalsetes õppivates kogukondades on tihedalt seotud õppimine organisatsioonis ja usaldus. Need elemendid on ühendatud ja kattuvad kohati. Raske on rääkida õppivast organisatsioonist, kui pole usaldust. Kui hakkame kultuuri muutma, tuleb mõelda nendele

nähtamatutele vaimsetele mudelitele, mis võivad hakata looma skeptitsismi, isegi kui ei osutata aktiivset vastupanu. Kultuuri muutmine on raske igapähele. (Louis, 2006).

Tehes kokkuvõtte võib öelda, et professionaalse õppiva kogukonna loomise ja arendamise eelduseks on koostööd toetav kultuur ja väärtushinnangud. Kooli meeskond (kaasa arvatud juhtkond) peab jõudma arusaamisele, et kõik liiguvad ühes suunas ning ühe eesmärgi poole – toetada õpilaste õppeprotsessi. Tuleb selgeks teha, millised on töötajate hoiakud ning väärtushinnangud ning näha vaeva, et need ajast aega edasi kandunud harjumused ning arusaamad muutuksid. Tuleb luua sobiv sotsiaalne õhkkond, kus ei ole kollektiiviseseid konkurente ega „vaenlasi“, kõik on üksteise suhtes lugupidavad ning avatud. Vajalik on üksteise usaldus ning ühise vastutuse tunnetamine. Et muutuks õpetamiskvaliteet ja õpitulemused, tuleb alustada koolikultuurist ja inimeste väärtushinnangutest, sest kõige raksemateks takistusteks suurte muudatuste tegemisel on tavaliselt inimeste mõtlemisviis ning tahtmatus sattuda tuttavast ja turvalisest keskkonnast uude ja tundmatusse.

## **2.2. Professionaalsest õppivast kogukonnast tulenevad kasutegurid ja ohud**

Paljud organisatsioonide sagedastest ja korduvatest vigadest on tingitud just suhete tähtsuse alahindamisest. Uuringutes, kus võetakse vaatluse alla, mida inimesed hindavad tööl kõige enam, selgub ikka, et head suhted kolleegidega on alati esikolmikus. (Wheatley, 2007). Seega suureks motivaatoriks on head kollegiaalsed suhted ja üksteise toetamine, samas aga võivad grupiliikmete vahelised suhted ja erinevad väärtushinnangud ning ettekujutus õppimisest ja õpetamisest koostööd varjutada ettearvamatul moel (Hindin, Morocco, Mott & Aguilar, 2007).

Üks võimalus toetada ja arendada suhteid, on võtta aega ühiseks arupidamiseks. Kui töötajatel on võimalus jagada regulaarselt mõtteid oma töö üle, muutub kõik paremaks. Inimesed saavad üksteiselt õppida, neil on kellelegi toetuda, nad töötavad koos välja lahendusi ning avastavad usalduslike suhete võrgus uusi võimalusi. (Wheatley, 2007).

Kui luua kooli professionaalne õppiv kogukond ning arendada seda pidevalt, siis uuringud näitavad järgmiseid muutusi personali ja õpilaste jaoks (Hord, 1997):

1. Muutused personali jaoks:

- väheneb õpetajate isolatsioon;
- suureneb seotus kooli missiooni ja eesmärkidega, kajastub rohkem igapäevases töös;

- vastutus on jagatud, õpilaste õppeedukuse üle vastutab kogu kollektiiv;
- hea õpetamine klassiruumis; uued teadmised, mis on omandatud õppimise käigus;
- suurenevad teadmised ja arusaamine sisust, mida õpetajad õpetavad ja mis rolli nad mängivad õpilaste saavutustes;
- õpetajad on paremini informeeritud, professionaalselt uuenenud, inspireeritud õpilaste paremate tulemustest;
- õpetajad on rohkem rahul oma tööga;
- märkimisväärsed edusammud õpetamise kohandamisel, muutused õppijate jaoks palju kiiremad kui traditsioonilises koolis;
- kohustus teha märkimisväärsed ja kestvaid muutusi;
- suurem tõenäosus läbi viia põhjalikke muutusi;

## 2. Muutused õpilaste jaoks:

- väheneb väljalangemine ja istumajäämine;
- vähem puudumisi;
- paraneb õppimine;
- paremad akadeemilised saavutused matemaatikas, teadustes, ajaloos ja lugemises kui traditsioonilistes koolides;
- väiksem erinevus õppetasetes, sõltumata õpilaste taustast.

Mitchelli ja Sackney (2007) jaoks on professionaalse õppiva kogukonna juures kõige olulisem see, et õpetajatest on saanud samuti õppijad, kes on saanud olulisi ja huvitavaid õppetunde nii oma õpilastelt, laiemalt kogukonnalt, üksteiselt ja lapsevanematelt. Uurijad märkasid, et õpetajal, kes on aktiivne õppija, on rohkem põnevaid ideid, mida jagada, ja rohkem elevust, spontaansust, põnevust, entusiasmi ja energiat klassiruumis. Üksteiselt õppimine ergutab kõiki osapooli. (Mitchell & Sackney, 2007).

Kui kool on otsustanud võtta suuna professionaalsel õppivale kogukonnale, tuleb enne hoolikalt läbi mõelda, miks muudatusi tehakse, kuidas neid peaks läbi viima ning mis sellega võib kaasneda (Fullan, 2006).

Professionaalsete õppivate kogukondade toimivus sõltub ka ümbritsevast majanduslikust, kultuurilisest ja sotsiaalsest taustast (Bottery, 2003). Seega võib järeldada, et mõnes riigis on koostööle rajatud süsteem halvemini rakendatav juba ainuüksi kultuurilise eripära ning vastavale rahvusele omase maailmatunnetuse tõttu.

Uuendusteks on vaja kaalukaid põhjusi ning kõikide teiste meetmete ammendamist. Arvestama peab ka sellega, et üksik uuendus satub vastuollu vana ümbruskonnaga ja reeglina soovitud efekti ei anna. Võib tekkida vajadus uute muudatuste järele, iga muudatusega võib

aga kaasneda kahetusväärseid tagajärgi, kulutusi. Samuti peab arvestama, et igasugune korrastamine tekitab pingeid. (Fullan, 2006).

Võttes kokku erinevad professionaalse õppiva kogukonna käsitlused, võib väita, et arendades koolis professionaalset õppivat kogukonda, tekib palju uusi võimalusi – paranevad õpetajate pedagoogilised oskused, seeläbi tõuseb ka nende enesehinnang ja rahulolu, jagatud vastutus seob töötajaid rohkem oma töökohaga, üksteise toetamine ja pidev suhtlemine loob töötamiseks sooja ja positiivse sotsiaalse õhkkonna. Kuna kogu tegevus toimub selle nimel, et iga õpilase õppeprotsess saaks maksimaalselt toetatud ning kuna õpetajad end pidevalt täiendavad, on ka õpilased motiveeritumad koolis käima ning õppima. Samas aga peab meeles pidama, et iga muudatuse jaoks on vaja palju aega ning tulemusi ei tasu kohe oodata. Samuti tuleb meeles pidada, et muutma peaks ainult sellisel juhul, kui reaalne olukord seda tõesti nõuab ja muutusteks ollakse valmis. Läbi viima peab selliseid muutusi, millesse läbiviijatel ja osalejatel on usku ning tahet muutustega kaasnevate raskustega silmitsi seista. Oluline on kindel eesmärk, mille poole püüelda, ning tugev meeskond, kellega selle eesmärgi poole liikuda.

### 3. Professionaalsete õppivate kogukondade arendamine Eestis

Eestis pakutavale üldharidusele heidetakse ette liigset akadeemilisust, elukaugust, faktipõhisust, fragmentaalsust, ainekesksust, seosetust ja irdumist õppijast (Türnpuu, 2006). Kõik need elemendid viitavad asjaolule, et kool ei tegutse ühtse tervikuna, kus kõik on omavahel kooskõlastatud ega tegutseta ühise eesmärgi nimel. Pigem on kool praegu üsna bürokraatlik ja killustatud.

V. R. Ruus (2006) kirjutab OECD koolistsenaariumidele tuginedes Eesti kooli kolmest võimalikust tulevikust:

1) Seniste arengute jätkamine ehk *status quo*: vastatavalt siis kas bürokraatlik stsenaarium, mis seisab vastu muutustele, või turumudel, mis tähendab kommertsit tungimist haridusse.

2) Koolide renessanss (*re-schooling*): koolid kujunevad kas kohalikeks kultuurikeskusteks või koolid on õppivad organisatsioonid.

3) Koolide taandumine (*de-schooling*), allvariantideks on õppijate võrgustikud; õpetajate lahkumine koolist. (Ruus, 2006).

See, milline stsenaarium Eestis aset leiab, sõltub edasisest tegevusest haridusmaastikul. Eesti peab hariduse, õpetaja (ja õpetajakoolituse) arenguraja valimisel esitama järgmisi küsimusi: millised arengud on võimalikud, millised neist on kõige tõenäolisemad, millist arengut me soovime, mida teha, et soovitud suunas liikuda ja vältida sattumist ebasobivale arengurajale. Ruus (2006) sõandab väita, et Eestile, kui demokraatlikule ja loodetavasti ka humaansuse põhimõtteid austavale väikeriigile, kus hinnatakse iga inimest, sobiks kõige paremini Soome mudel (stsenaarium, kus kool on kultuurikeskus, õppiv organisatsioon).

Õpetaja kutsestandardis (2009) on välja toodud eraldi punkt kutseoskuste ja -tegevuste juures, mis puudutab koostöö valdkonda. Selle kohaselt õpetaja:

1) tegutseb aktiivse meeskonnaliikmena, õppides teistelt ning jagades oma teadmisi, oskusi ning õnnestumisi kolleegidega;

2) teeb tihedat koostööd kolleegidega, et lahendada õppijate, õpirühma või organisatsiooni probleeme;

3) arendab koostöös kolleegidega ainekava, kooskõlastab töökava, teavitab kolleege õppetöös üles kerkinud probleemidest;

4) küsib õppijatelt oma tegevusele tagasisidet, arvestab õpieesmärkide seadmisel, õpikeskkonna kujundamisel ja õppetöö korraldamisel õppijate ettepanekutega, kaasab

õppijaid ja lastevanemaid probleemide lahendamisse ja ühistegevuse planeerimisse;

5) selgitab välja lastevanemate ootusi ja küsib tagasisidet oma tööle, informeerib lastevanemaid õppe-eesmärkidest, sisust, õppekorraldusest, hindamispõhimõtetest, annab tagasisidet õppija arengust, nõustab lapsevanemat lapse kasvatamise küsimustes;

6) küsib kolleegidelt hinnangut oma tööle ning analüüsib konstruktiivselt kolleegide tööd;

7) osaleb koos kolleegidega koolisiseste ja -väliste ürituste korraldamises, kaasates ka kogukonna erineva kultuuritaustaga liikmeid ja lastevanemaid;

8) osaleb õppijate arengu toetamiseks õppeasutuse ja kogukonna ühistegevustes, projektides ja/või algatab neid;

9) teeb õppeasutuse arendamise ettepanekuid;

10) teeb koostööd õppeasutuse siseste ja väliste tugisüsteemidega (logopeed, sotsiaalpedagoog, omavalitsuse haridus- ja sotsiaalnõunikud jt), aidates õppijal ületada õpi-, käitumis- ja kodusest kasvukeskkonnast tingitud sotsiaalseid raskusi. (Õpetaja kutsestandard, 2009).

Kutsestandardis (2009) kirjeldatud tegevused on tihedalt seotud professionaalsete õppivate kogukondade omadustega, seega on näha, et ka Eesti haridusmaastikul on suund koostöise ning koosõppiva kooli poole.

Programmi „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008-2014“ raames on välja töötatud pedagoogide kutse- ja erialaste koostöövõrgustike kontseptsioon, mis on küll eelkõige keskendunud koolivaheliste võrgustike arendamisele, kuid mis siiski näitab Eesti üldist suunda liikuda hariduse edendamisel koostöö arendamise poole. Programmi alaeesmärgi tulemusena on loodud toimivad võrgustikud pedagoogide koostöökeskkondade arenguks, õppekvaliteedi parandamiseks, koostööd teevad pedagooge ühendavad organisatsioonid, koolitajad ja erinevad tugispetsialistid. On suurenenud õpetajate oskused ja kogemused teaduslike meetodite rakendamiseks ja uurimispõhise õppe läbiviimiseks. Samuti on loodud kvaliteetsed õppematerjalid ja meetodilised juhendid. Õppivas võrgustikus tegutsemine on aluseks õpetaja formaalse kvalifikatsiooni tõstmisel. Võrgustikel on ka oluline teraapiline, nõustav roll. (Pedagoogide võrgustike arendamise kontseptsioon, 2010).

Professionaalsed õppivad kogukonnad on Eesti mastaabis autori andmete põhjal leidnud veel üsna vähe kajastust. Küll aga on palju kajastust leidnud Eesti koolide kui õppivate organisatsioonide arendamine (näiteks Roots et al 2008; Salumaa, 2007; Türk et al, 2007). Salumaa (2007) on välja toonud mitmeid tegureid, mis mõjutavad koolide kujunemist õppivaks organisatsiooniks. Üks neist tegureist on kooli suurus. Nimelt on väiksemates koolides suurem eeldus kujuneda õppivaks organisatsiooniks, sest neis on võimalik kujundada

ülesandekeskset kultuuri. Ülesandekeskne kultuur on orienteeritud tööle, iseloomulik on koostöövõrgustik, jagatud võim, ühised sihid ja väärtused (Salumaa, 2007). Organisatsiooni suuruse olulisuse toob välja ka Alas (2002), kelle uurimusest selgus, et suuremate organisatsioonide kultuurid olid väiksematega võrreldes vähem ülesandele ja suhetele suunatud. Suurtes koolides, kus on personali üle 30 inimese, on domineeriv eelkõige rollikeskne kultuur (iseloomustab loogilisus, ratsionaalsus, mõjumeetoditeks staatused, reeglid ja protseduurid) (Handy, 1995). Kuna kooli õppivaks organisatsiooniks muutumine on eeldus professionaalsete õppivate kogukondade loomisele ja arendamisele, võib järeldada, et ka professionaalsete õppivate kogukondade loomise eeldused on paremad väikestes koolides. Lisaks toob Salumaa (2007) välja õppiva organisatsiooni arengut mõjutavaks teguriks õhkkonna, mis muudatustega kaasneb – pedagoogid näevad muutustes pigem ähvardusi ja ohte.

Eesti hariduses on üsna mitmeid kitsaskohti, mida professionaalsete õppivate kogukondade tasemel koostöö õpilaste õppeedukuse nimel annaks vähendada ning paremaks muuta.

Üks kitsaskohtadest on juhtimiskultuur. H. Roots (2003) uurimus organisatsioonikultuuri tüüpidest näitas, et juhtimiskultuur ja –stiil jääb Eesti organisatsioonides maha organisatsioonikultuuri üldisest arengust ning et paljud juhid, kes küll deklareerivad demokraatlikke väärtusi, on igapäevases juhtimises ikkagi pigem autoritaarsed juhid. Professionaalsete õppivate kogukondade arendamine õppivas organisatsioonis eeldab aga, et juhid on pigem eestvedajad ning on valmis vastutust ning ülesandeid jagama (DuFour, 2004; Hord, 1997).

Samuti on probleemiks õpetajate ülekoormus, mis on näiteks üheks sisehindamise vastuseisu põhjuseks (Türk et al, 2011). Uuringud näitavad, et täiskoormusega töötaval õpetajal kulub tööalaste ülesannete täitmiseks nädalas keskmiselt 50 tundi (Rondik, 2011; Sander, 2011). Seetõttu võib ülekoormus saada takistavaks teguriks ka professionaalse õppiva kogukonna arendamisel, sest professionaalses õppivas kogukonnas on suur roll ühistel aruteludel ning koosõppimisel (DuFour, 2004).

Samas aga on riiklikul tasandil muudetud kohustuslikuks sisehindamissüsteem, mis soodustab kooli kui õppiva organisatsiooni arendamist ja seeläbi ka professionaalsete õppivate kogukondade arendamist. Samuti on uued riiklikud õppekavad (Põhikooli riiklik õppekava, 2011; Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011) ja õpetajate kutsestandard (2009) koostööd ning koostöist õppimist soosivad.

Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et Eestis küll tehakse jõupingutusi, et koolidest saaks

õppivad organisatsioonid, kuid tõenäoliselt võtab veel aega, enne kui koolide juhtimiskultuur muutub tänapäevasemaks (Roots, 2003) ja inimeste mõteviis muutub niivõrd, et suudetakse avada kooliklasside uksi kolleegidele ning ise klassiruumist kolleegide poole abi saamiseks ja tunnustuse jagamiseks pöörduda.

Tutvudes erinevate materjalidega, võib öelda, et Eestis on võetud suund arendada koolides koostöökultuuri ning muuta koolid õppivateks organisatsioonideks (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011; Põhikooli riiklik õppekava, 2011; Õpetaja kutsestandard, 2009; Sisehindamise ..., 2007), kuid samas on veel mõned kitsaskohad, mis pärsvad koolide kui õppivate organisatsioonide arengut ning seega ka professionaalsete õppivate kogukondade arengut, näiteks koolide suurus (Alas, 2002; Salumaa, 2007), mahajäänud juhtimiskultuur (Roots, 2003), õpetajate ülekoormus (Rondik, 2011; Sander, 2011). Seega on põhjust Eesti koole kui õppivaid organisatsioone ning nende sees tegutsevaid professionaalseid õppivaid kogukondi lähemalt uurida. Just selle eesmärgiga on läbi viidud ka käesoleva töö empiiriline uurimus, et välja selgitada, milliseid professionaalse õppiva kogukonna omadusi oma koolis hindavad uurimuses osalenud üheksa Põlva- ja Võrumaa üldhariduskooli õpetajad kõrgemalt ja milliseid madalamalt ning kuidas hinnangud erinevad lähtudes kooli suurusest ja töökoormusest.

## 4. Uurimuse tulemused ja järeldused

### 4.1. Töö metoodika

Sageli uuritakse professionaalseid õppivaid kogukondi kvalitatiivselt ning tihti on tegemist longituuduurimusega (Hindin, Morocco, Mott & Aguilar, 2007; Sigurðardóttir, 2006), sest see aitab uurida professionaalseid õppivaid kogukondi süvitsi ning annab olukorrast ja erinevatest seostest parema ülevaate. Kvalitatiivne uurimus aga ei võimalda saada ülevaadet olukorrast mastaapsemalt. Kuna Eestis on autori andmetel professionaalseid õppivaid kogukondi uuritud vähe, on käesolev töö kvantitatiivne põhjuslik-võrdlev uurimus. Taoline metoodika ei võimalda küll põhjalikult kirjeldada uuritavate koolide professionaalseid õppivaid kogukondi, küll aga annab võimaluse saada ülevaade uuritava piirkonna koolide professionaalsetest kogukondadest üldisemas plaanis. Kvantitatiivse uurimuse tulemused on heaks lähtekohaks, et edaspidi kasutada neid uurimustes, mis keskenduvad põhjalikult ja süvitsi konkreetsetele professionaalsetele õppivatele kogukondadele.

#### 4.1.1. Töö eesmärk ja hüpoteesid.

Töö empiirilise osa eesmärk on välja selgitada, milliseid professionaalse õppiva kogukonna omadusi oma koolis hindavad uurimuses osalenud üheksa Põlva- ja Võrumaa üldhariduskooli õpetajad kõrgemalt ja milliseid madalamalt ning kuidas hinnangud erinevad lähtudes kooli suurusest ja töökoormusest.

Toetudes antud töö teoreetilisele osale ja autori isiklikele kogemustele, on püstitatud järgmised hüpoteesid:

1. Väikeste töökollektiividega koolides on õpetajate hinnangud kooli kui professionaalse õppiva kogukonna kohta kõrgemad kui suuremas töökollektiivis töötavate õpetajate hinnangud. (Aluseks võetud autori isiklik kogemus, lisaks Alas, 2002; Salumaa, 2007; Handy, 1995).

2. Lähtudes teoriast tulenevatest professionaalse õppiva kogukonna üheksast omadusest (Sigurðardóttir, 2006) on võrreldes teiste omadustega hinnatud kõige kõrgemini rahulolu ja tööle pühendumist. (Aluseks võetud Salumaa, 2007).

3. Võrreldes teiste professionaalse õppiva kogukonna omadustega (Sigurðardóttir, 2006) on kõige madalamalt hinnatud juhtimist ja eestvedamist. (Aluseks võetud Salumaa, 2007;

Roots, 2003).

4. Üheksa Põlva- ja Võrumaa üldhariduskooli pedagoogilise personali hinnangute põhjal on täiskoormusega töötavate vastanute hinnangud professionaalse õppiva kogukonna omadustele kõrgemad kui osakoormusega töötavatel vastanutel. (Aluseks võetud isiklik kogemus).

#### 4.1.2. Valim.

Valimisse kuuluvad Võrumaa ja Põlvamaa üldhariduskoolid, kus on õpetajaid vähemalt 17 (et saada iga koolist vähemalt 15 vastanut) ja kes olid nõus uurimuses osalema. Kokku osales uurimuses 10 kooli: 5 väiksema ja 5 suurema kollektiiviga kooli. Vastajaid oli kokku 249. Ühe kooli tulemusi analüüsil ei ole kasutatud, sest vastanuid oli kollektiivist alla poole (45 õpetajat 22). Seega on analüüsitud 9 kooli vastuseid: 5 väiksemat ja 4 suuremat kollektiivi, kokku vastavalt 79 ja 148 vastajat. Seega kujunes lõplikuks valimiks 227 vastajat.

Koolid on analüüsimisel jagatud tinglikult suurteks (31-70 töötajat) ja väikesteks (17-30 töötajat), lähtudes kollektiivi suurusest. Piiri tõmbamiseks väikesearvulise ja suurearvulise kollektiivi vahel on lähtutud mitmest eelnevast uurimusest (Handy, 1995; Salumaa, 2007). Samuti on tajutav arvuline piir, kui vaadelda antud piirkonna koole: üks osa koole on selliseid, kus töötajaid on enamasti 15-25 piires, teine osa koole on aga selliseid, kus töötajaid on 35-70 piires. Piiripealseid jaotusest tulenevaid koole selles uurimuses ei ole (tabel 1).

Tabel 1. Vastajate arv uurimuses osalenud koolide lõikes kollektiivi suuruse järgi.

KOOL	Kollektiivi suurus	Vastanuid
1.	väike	18
2.	väike	15
3.	väike	15
4.	väike	16
5.	väike	16
6.	suur	35
7.	suur	32
8.	suur	36
9.	suur	43

\* väike – pedagoogiline personal 17-30, suur – pedagoogiline personal 35-70

Antud uurimuses kasutatav ankeet (lisa 1) oli mõeldud eelkõige õppetunde läbiviivale pedagoogilisele personalile (küsimused tundide ettevalmistamise, materjali õpetamise kohta).

Muu pedagoogilise personali alla klassifitseeritud pedagoogilised töötajad, kes ei ole ametisse võetud õpetajana (nt logopeed, huvijuht, infojuht, psühholoog jms), kuid kel on siiski koolis töötamisel nõutav pedagoogiline haridus. Kõige rohkem oli vastajate seas õpetajaid, kellest ligi pooled olid lisaks ka klassijuhatajad (tabel 2).

Tabel 2. Vastajate jaotumine kollektiivi suuruse ja ametikoha järgi.

Kooli suurus Ametikoht	Suur kool (kollektiiv 31-70)	Väike kollektiiv (kollektiiv 17-30)	KOKKU vastanuid
juhtiv töötaja	9	6	15
õpetaja	140	73	213*
muu pedagoogiline personal	10	7	17
KOKKU	148	79	227

\* õpetajatest 107 (suures kollektiivis 72, väikeses 35) olid ühtlasi ka klassijuhatajad.

Suurem osa vastanutest on töötanud samas koolis üle 20 aasta (41 % vastanutest). Kõige vähem vastanuid on kogemusega 0-3 aastat (11 %), 4-10 aastat töötanud on 27 % ja 11-20 aastat töötanud 21 %.

Kui võrrelda neid näitajaid üldise õpetamise töökogemusega, siis üle 20 aasta pedagoogina töötanud on vastanute seas 61 %, 11-20 aastase pedagoogi töökogemusega on 22 %, 4-10 aastat on õpetajana töötanud 12 % ja 0-3 aastat on töötanud vaid 5 % vastanutest.

Vastanutest 72 % töötas täiskoormusega ning 28 % osakoormusega.

#### 4.1.3. Mõõtevahend.

Uurimisinstrument koosneb 64 küsimusest, millest 5 on taustaandmete selgitamiseks, 58 keskenduvad uuritava kooli professionaalse õppiva kogukonna hindamisele ning lõpus on üks avatud lõpuga küsimus.

II osas olevatele väidetele on vastusevariante igale väitele neli (1- ei ole üldse nõus, 2 – pigem ei ole nõus, 3 – pigem nõus, 4- täiesti nõus). Neli (mitte viis) vastusevarianti on valitud seetõttu, et inimene võtaks vastutuse kallutada oma seisukohta ühele või teisele poole, mitte valida kuldset keskteed. Küsimustikus on väited 7, 9, 15, 22, 44, 48, 51, 54, 58, 62 sõnastatud nii, et kõrgeima hinnangu professionaalse õppiva kogukonna puhul nendes väidetes andis vastus 1 ja madalaima hinnangu 4. Andmeanalüüsiks pöörati nende väidete skaalad ümber. Taoline sõnastus on ankeedis selleks, et kontrollida, kas vastaja on ikka kaasa mõelnud või vastanud juhuslikult (Sigurðardóttir,

2006).

Ankeet on saadud islandlase A. K. Sigurðardóttiri käest, kes kirjutas 2006. aastal doktoritöö „Studying and Enhancing the Professional Learning Community for School Effectiveness in Iceland“. Doktoritöö autori käest on küsitud luba, et ankeeti kasutada ning kohandada Eesti oludele vastavaks.

Käesoleva töö autor peab oluliseks ära märkida, et uurimuses on eesmärgipüstitus ning hüpoteesid islandlase tööst erinevad, mistõttu on ka andmete analüüsimeetodid ja analüüsimise sihiseade erinevad. Sigurðardóttir kasutas ankeetküsitlust kolmeosalise uurimuse ühe osana, kusjuures ankeetküsitlus viidi läbi kahes koolis, et neid koole omavahel võrrelda. Antud uurimuses on aga valimis üheksa kooli ning muid andmeid koolide kohta ei ole kogutud.

A. Sigurðardóttir on jaganud küsimused professionaalsele õppivale kogukonnale omaste omaduste järgi üheksasse alaskaalasse (tabel 3), võttes aluseks järgmised teoreetilised käsitlused: McLaughlin & Talbert, 2001; Louis et al, 1996; Hord, 1997; Leithwood et al, 1998.

Tabel 3. Ülevaade alaskaaladest, mis on koostatud Sigurðardóttiri (2006) poolt professionaalse õppiva kogukonna teoreetiliste käsitluste kokkuvõttest.

Alaskaala	$\alpha$ - väärtus	Väidete arv	Väited, mis kuuluvad alaskaalasse
Juhtimine ja eestvedamine	0,858	5	12, 17, 39, 49, 50
Koostööl põhinev õppimine	0,816	10	6, 13, 18, 24, 32, 56, 57, 58, 60, 62
Vastastikune toetus	0,794	10	8, 14, 25, 30, 33, 37, 42, 47, 53, 59
Tööharjumused	0,759	5	9, 35, 46, 52, 54
Organisatsiooniline korraldus	0,742	10	7, 21, 23, 26, 29, 40, 41, 43, 45, 48
Sotsiaalne õhkkond	0,694	5	20, 27, 31, 36, 38
Rahulolu ja tööle pühendumine	0,673	5	10, 15, 28, 55, 61
Jagatud väärtused ja visioonid	0,528	5	11, 16, 19, 63, 51
Ootused õpilaste akadeemiliste saavutuste suhtes	0,524	3	22, 34, 44
Kogu skaala	0,955	58	6-63

Märgatavalt madalam sisereleiaablus on kahel alaskaalal (jagatud väärtused ja visioonid, ootused õpilaste akadeemiliste saavutuste suhtes). Ülejäänud alaskaalade ja kogu skaala sisereleiaablus on aga arvestatav.

Kontrollimaks ankeedi sobivust Eesti oludes, on läbi viidud pilootuuring. Pilootuuringu üheks eesmärgiks oli teha sõnastuslikke parandusi, et autori enda tõlgitud ja kohandatud küsimused, mis on küll üle kontrollitud inglise keele õpetaja poolt, oleksid mõistetavad ka ankeedi täitjatele.

Samuti oli eesmärgiks selgitada, millised väited ei pruugi Eesti hariduskonteksti sobida.

Pilootuurimuses osales 15 pedagoogi. Vastanutel oli võimalus lisada anketeerimisel kommentaare ning täiendada, kui oli väiteid, mis tundusid arusaamatud või vajasisid täpsustamist.

Tagasisidest lähtudes tegi autor järgmised muudatused:

- 1) On parandatud väidete 15, 22, 36, 43, 64 sõnastust.
- 2) Väited 11, 19, 51 on kohandatud Eesti oludele sobivamaks.

Samuti selgus, et käesolev ankeet sobib eelkõige just õpetajatele ning on raskesti vastatav nendele, kes õppetööga reaalselt üldse kokku ei puutu (nt köögi- ja majanduspersonal). Niisiis on uurimuses küsitatud vaid pedagoogilist personali (juhtkond, õpetajad, teised pedagoogilised töötajad – nt huvijuht, infojuht, logopeed).

Pilootuurimises osalenud kooli andmed ei ole põhivalimis.

#### **4.1.4. Uurimisprotseduur.**

Anketeerimine viidi läbi 2012. aasta jaanuaris ja veebruaris Põlva- ja Võrumaa üldhariduskoolides.

Eetilisest aspektist lähtudes pidi autor veenduma, et uurimuse läbiviimine oleks võimalikult anonüümne, et kõiki osalenud koolide andmeid kasutataks ainult üldistatud kujul ning nende loal ja et ühegi kooli mainet ei kahjustataks. Et neid tingimusi võimalikult hästi täita, kooskõlastati valimis olevate koolide juhtkondadega küsitluse läbiviimine ning küsiti luba kasutada andmeid magistritöös. Direktorid või õppealajuhatajad teatasid, kui neil oli tulemas koosolek või õppenõukogu, kus oli võimalikult palju töötajatest kohal, et uurija saaks läbi viia anketeerimise. Ankeedid on paber kandjal, õpetajad täitsid ankeedid kohapeal. Oma nime ega sugu ei olnud vastajatel ankeedile vaja kirjutada. Seejärel korjas uurija ankeedid kokku, et tagada sellega vastajate anonüümsus. Kolmes väiksemas koolis oli koosoleku päeval töötajaid kohal vähe, mistõttu jättis uurija ankeedid peale küsitluse tutvustamist nädalaks kooli, sest anketeerimise eesmärk oli haarata võimalikult suurt osa kooli kollektiivist, et oleks võimalik anda koolidele ka tagasiside nende kollektiivi kohta. Nendes kolmes koolis oli kokkulepitud kohas ümbrik (nt sekretäriruumis), kuhu vastaja sai täidetud ankeedi panna.

Koolide juhtkondadele on lubatud ka omapoolset tagasisidet nende kooli professionaalse õppiva kogukonna kohta õpetajate hinnangute põhjal. Koolide andmeid kasutatakse ainult üldistatud kujul anonüümselt.

#### **4.1.5. Andmete analüüsimise meetodid.**

Andmete töötlemiseks kasutati statistilist andmetötluse paketti SPSS 20.0 ning andmete esitamiseks tabelite ja joonistena MS Excel 2010.

Esimese ja neljanda hüpoteesi kontrollimiseks kasutati mitteparameetrilist Mann-Whitney U-testi, et selgitada, kas hinnangud on oluliselt erinevad või mitte. Mann-Whitney testi kasuks otsustas autor seetõttu, et hinnanguliste vastuste puhul, kus vastused esinevad järjestikaskaalal, on eelkõige kasutatavad just mitteparameetrilised testid, kuigi doktoritöös, kust on ankeet võetud, on andmeid analüüsitud enamjaolt hinnangute alaskaalade aritmeetiliste keskmiste väärtuste abil, kasutades ka parameetrilisi teste (Sigurðardóttir, 2006).

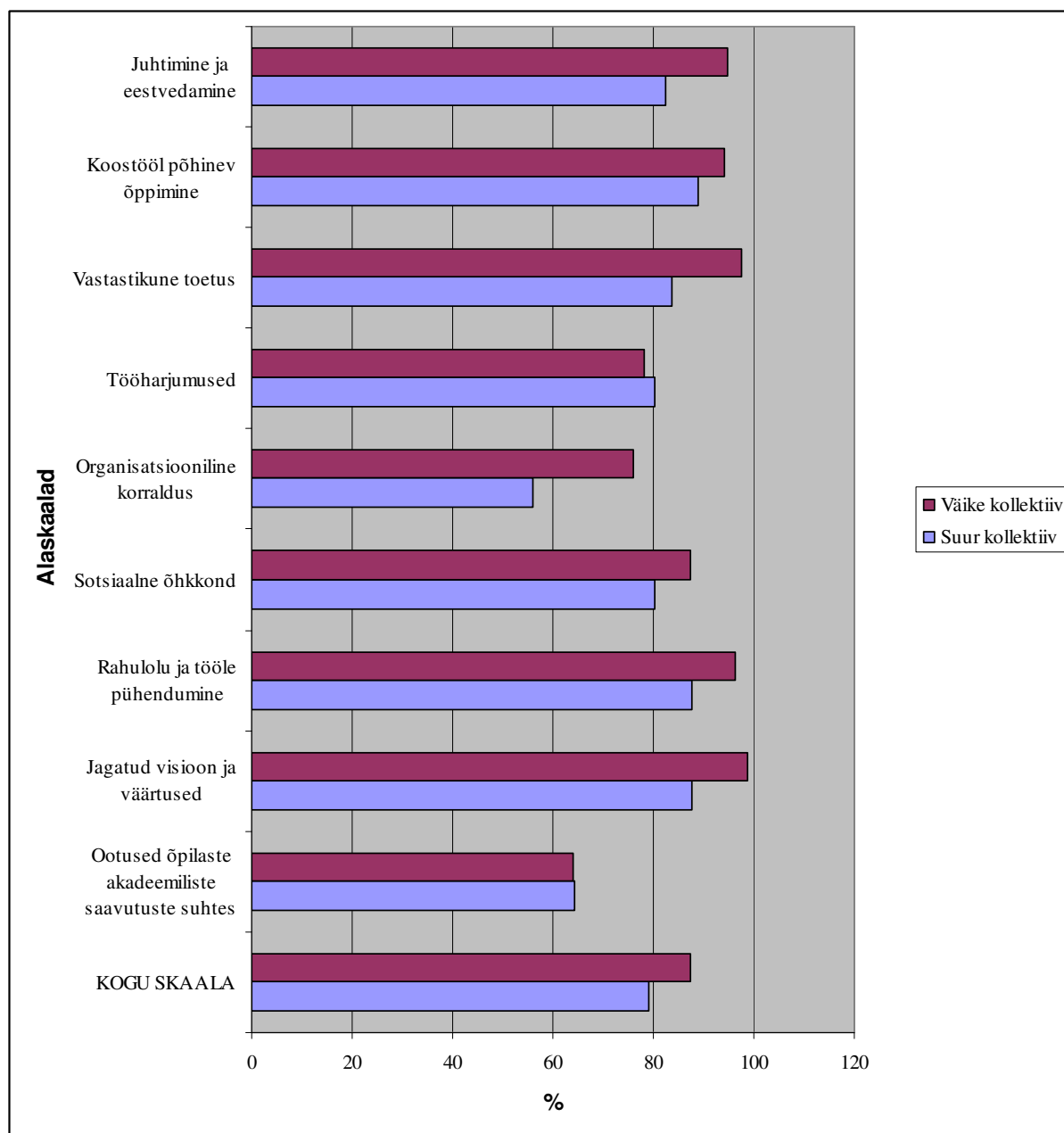
Teise ja kolmanda hüpoteesi kontrollimiseks on kasutatud mitteparameetrilist Wilcoxon'i testi.

## **4. 2. Tulemused**

### **4.2.1. Suure- ja väikesearvulise kollektiivi hinnangud.**

Et uurida, kas suurearvulise ja väikesearvulise kollektiivi vahel on statistiliselt oluline erinevus vastanud pedagoogilise personali hinnangute põhjal, on läbi viidud Mann-Whitney U test.

Mann-Whitney U test näitab, et statistiliselt oluline erinevus suurearvulise kollektiivi ja väikesearvulise kollektiivi hinnangute vahel on 6 alaskaala puhul: *juhtimine ja eestvedamine* ( $U=3600,0$ ;  $p<0,01$ ); *vastastikune toetus* ( $U=3877,0$ ;  $p<0,01$ ); *organisatsiooniline korraldus* ( $U=4418,5$ ;  $p<0,01$ ); *sotsiaalne õhkkond* ( $U=4246,5$ ;  $p<0,01$ ), *rahulolu ja tööle pühendumine* ( $U=4480,5$ ;  $p<0,01$ ); *jagatud väärtused ja visioonid* ( $U=4951,5$ ;  $p<0,05$ ). Kogu skaala ulatuses on samuti statistiliselt oluline erinevus ( $U=4514,0$ ;  $p<0,01$ ). Kuna mediaanid on alaskaalades suures osas võrdsed, on tehtud suure- ja väikesearvulise kollektiivi hinnangute võrdluseks lisaks joonis positiivsete hinnangute (väärtused 3, 4 kokku liites) põhjal (joonis 2). Kusjuures selgub, et väiksemaarvuliste kollektiivide liikmete hinnangud on kõrgemad. Statistiliselt olulist erinevust ei ole alaskaalades *ootused õpilaste saavutuste suhtes, koostööl põhinev õppimine ja tööharjumused*.



Joonis 2. Suure- ja väikesearvuliste kollektiivide positiivsete hinnagute (väärtuste 3, 4 summade) sagedus protsentides.

#### 4.2.2. Hinnangud professionaalse õppiva kogukonna omadustele.

Kuna alaskaalade mediaanid on kõik võrdsed ( $M=3$ ), ja koondsummad tulevad erineva väärtusega juba sel põhjusel, et väiteid alaskaalades ei ole võrdselt, siis on alaskaalade pingeritta seadmiseks kasutatud alaskaalade mediaanide summasid (tabel 4).

Tabel 4. *Pingerida alaskaalade mediaanide summa järgi.*

Alaskaalad	Alaskaalade mediaanide summa
Rahulolu ja tööle pühendumine	756,5
Jagatud väärtused ja visioon	752,0
Juhtimine ja eestvedamine	728,5
Koostööl põhinev õppimine	724,5
Vastastikune toetus	714,5
Sotsiaalne õhkkond	686,0
Tööharjumused	676,5
Organisatsiooniline korraldus	634,0
Ootused õpilaste saavutuste suhtes	614,5

Seejärel on kasutatud mitteparameetrilist Wilcoxon testi, et leida, millised alaskaalad on leidnud statistiliselt oluliselt kõrgemad või oluliselt madalamad hinnangud võrreldes teiste alaskaaladega.

Kirjeldava statistika põhjal tehtud pingerea kõrgemal positsioonil on alaskaalad *rahulolu ja tööle pühendumine* ning *jagatud väärtused ja visioon*. Selgub, et nende kahe alaskaala vahel ei esine statistiliselt olulist erinevust ( $p > 0,05$ ). Statistiliselt oluline erinevus ilmneb aga alaskaalade *jagatud väärtused ja visioon* ning *juhtimise ja eestvedamise* vahel ( $Z = -2,355$ ;  $p < 0,05$ ). Statistiliselt oluline erinevus on ka pingereas esimese kahe alaskaala ja ülejäänud alaskaalade vahel.

Pingerea alumistest alaskaaladest ei ole olulist erinevust alaskaalade *organisatsiooniline korraldus* ja *ootused õpilaste saavutuste suhtes* ( $p > 0,05$ ). Alaskaalade *organisatsiooniline korraldus* ja *tööharjumused* vahel on aga statistiliselt oluline erinevus ( $Z = -4,540$ ,  $p < 0,05$ ), mistõttu on kaks pingereas alumist alaskaalat *organisatsiooniline korraldus* ja *ootused õpilaste saavutuste suhtes* teistest alaskaaladest hinnatud statistiliselt oluliselt madalamalt.

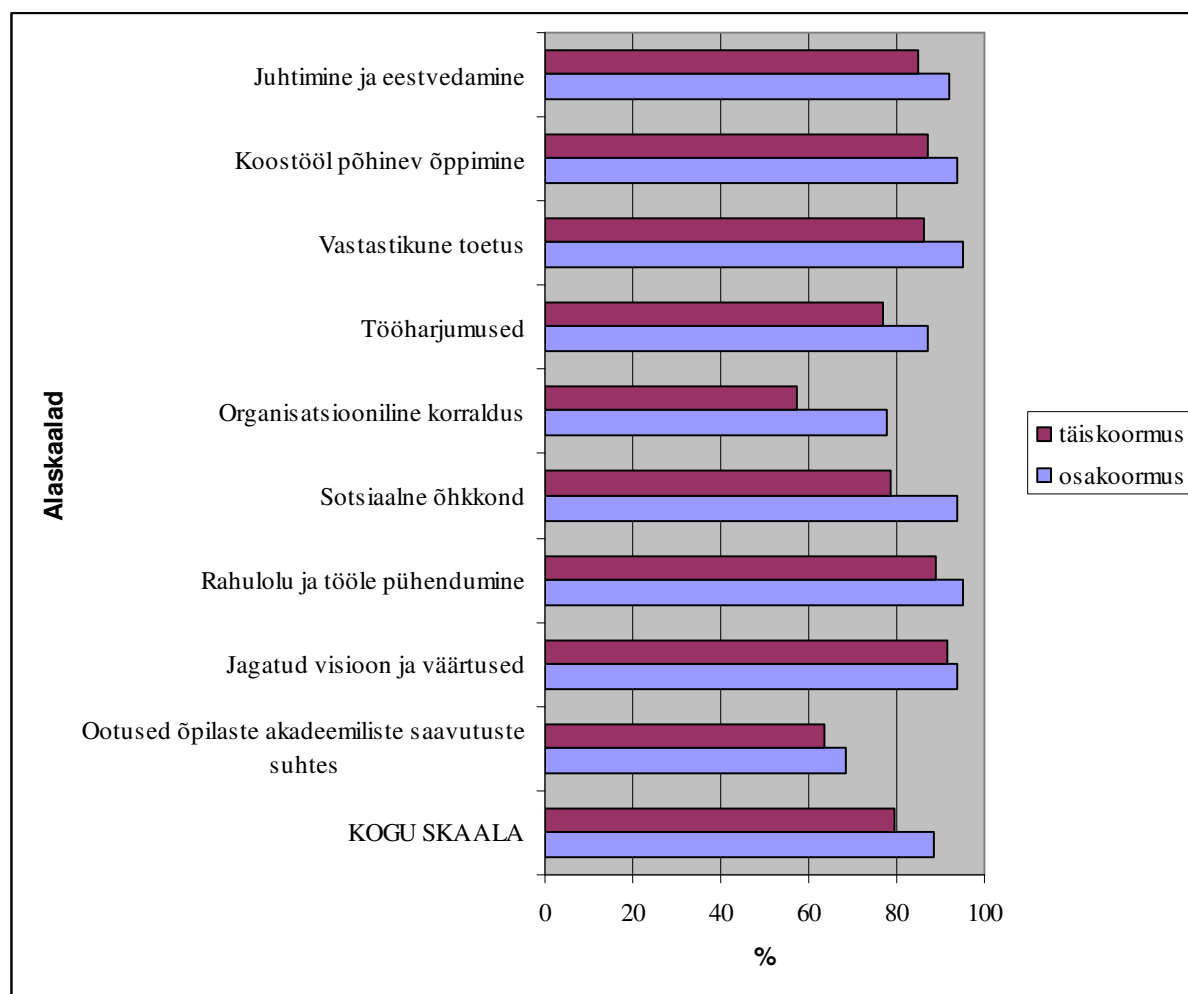
#### 4.2.3. Täis- ja osakoormusega töötajate hinnangud.

Omavahel on võrreldud täiskoormusega töötajate hinnangute ja osakoormusega töötajate hinnangute mediaane ning tehtud mitteparameetiline Mann-Whitney U test, et leida, kas täiskoormusega töötajate hinnangud on kõrgemad kui osakoormusega töötajate hinnangud.

Selgub, et 7 alaskaala ning kogu skaala osakoormusega ja täiskoormusega töötajate hinnangud on statistiliselt oluliselt erinevad: *juhtimine ja eestvedamine* ( $U = 3835,5$ ,  $p < 0,01$ ); *koostööl põhinev õppimine* ( $U = 4390,0$ ,  $p < 0,05$ ); *vastastikune toetus* ( $U = 3583,0$ ,  $p < 0,01$ );

töõharjumused ( $U=4037,0$ ,  $p<0,01$ ); organisatsiooniline korraldus ( $U=3938,5$ ,  $p<0,01$ ); sotsiaalne õhkkond ( $U=3610$ ,  $p<0,01$ ); rahulolu ja tööle pühendumine ( $U=4237,5$ ,  $p<0,05$ ); kogu skaala ( $U=3892,0$ ,  $p<0,01$ ). Kõrgemad hinnagud on osakoormusega töötajatel.

Kuna mediaanid on 7 alaskaalas ja kogu skaala ulatuses võrdsed, on arvatud ka positiivsete hinnangute (väärtuste 3, 4 summad) sagedus eraldi osakoormusega töötavate vastajate ja täiskoormusega töötavate vastajate võrdlemiseks (joonis 3).



Joonis 3. Osa- ja täiskoormusega töötajate positiivsete hinnangute (väärtuste 3, 4 summa) sagedus protsentides.

Ankeedis oli ka üks avatud küsimus „Õpetajatevaheline koostöö oleks meie koolis efektiivsem, kui ...“, millele vastas 38 % vastanutest. Vastused on analüüsitud kvantitatiivselt – sarnased vastused on grupeeritud 10 rühma. Kõige sagedamaks probleemiks vastanute seas toodi välja ajapuuduse (22 vastajat), 14 korral mainiti sobimatut koormust ja organisatsioonilise korraldusega seotud probleeme (tabel 5).

Tabel 5. Avatud küsimuste grupeeritud vastused ning nende vastuste sagedus.

Vastused avatud küsimusele	Vastuse sagedus
<b>Ajapuudus</b>	22
<b>Sobimatu koormus</b> (ülekoormus, liiga väike koormus)	14
<b>Organisatsiooniline korraldus</b> (aja planeerimine, koostöö korraldamine, sobiva tunniplaani koostamine jms)	14
<b>Suhtlemisprobleemid</b> (ei kasutata erinevaid suhtlemisvahendeid, ei kohelda kõiki võrdselt, selgeks rääkimata probleemid, ei peeta teiste arvamusest lugu)	12
<b>Liiga suur kollektiiv</b>	6
<b>Väärtushinnangud ja hoiakud</b> (ei väärtustata koostööd, hädaldamine, teiste kritiseerimine, ei tehta tööd südamega)	6
<b>Koostöö on niigi efektiivne</b>	4
<b>Materiaalsed vahendid</b> (rahaliste ressursside nappus, koolimaja füüsiline keskkond)	3
<b>Argimured</b> (mure kooli tuleviku pärast, argimuresid liiga palju)	3
<b>Juhtimine</b> (ei suhelda töötajatega jms)	2
<b>KOKKU avatud küsimusele vastanuid</b>	<b>86</b>
<b>Ei vastanud küsimusele</b>	<b>141</b>
<b>KOKKU VASTANUID</b>	<b>227</b>

### 4.3. Arutelu

#### 4.3.1. Hinnangud kollektiivi suurusest lähtuvalt.

Autor püstitas hüpoteesi, mille kohaselt väiksemaarvulise personaliga koolides on kooli kollektiivi kui professionaalset õppivat kogukonda hinnatud kõrgemalt kui suurearvulise personaliga koolides. Põlva- ja Võrumaa üheksas üldhariduskoolis läbi viidud uurimuse tulemused näitavad, et professionaalse õppiva kogukonnaga seotud hinnangud on kõrgemad väiksemaarvulise personaliga koolides kui suuremaarvulistest koolides.

Uurimuse esimene hüpotees leidis kinnitust: võttes aluseks hinnangud kogu skaala ulatuses, on uurimuses osalenud koolides, kus on personali alla 30 töötaja, antud hinnangud kooli kui professionaalse õppiva kogukonna kohta kõrgemad kui koolides, kus on personali üle 30 töötaja.

Hüpotees tugines mitmel varem läbi viidud uurimusel. R. Alas (2002) viis läbi uuringu ettevõtete juhtide seas seoses õppiva organisatsiooni kontseptsioonide tõlgendamisega. Sealhulgas pidid vastajad andma hinnangu oma organisatsioonile kui õppivale organisatsioonile. Kui ettevõtteid analüüsiti töötajate arvu järgi, selgus, et kõrgeima hinnangu

organisatsioonile kui õppivale organisatsioonile andsid kuni 25 töötajaga ettevõtete juhid ja madalaima 51-99 töötajaga ettevõtete juhid. Ka Salumaa (2007) toob välja koolide kujunemisel õppivaks organisatsiooniks oluliseks teguriks kooli suuruse, ning lisab, et koolid, kus on personali üle 30 inimese kalduvad rollikeskse kultuuri suunas, samal ajal kui väiksemates koolides on rohkem eeldusi saada ülesandekeskse kultuuri kandjaks ning muutuda seeläbi õppivaks organisatsiooniks.

Kuna käesolevas töös käsitletakse professionaalset õppivat kogukonda kui ühte õppiva organisatsiooni komponenti, siis eeldas autor, et kuna uurimused on näidanud kollektiivi suurusest tulenevaid erinevusi õppiva organisatsiooni hinnangutes, siis on hinnangud erinevad ka professionaalsete õppivate kogukondade puhul.

Käesolevas uurimuses on hinnanguid uuritud ka alaskaalade kaupa, seega saab tuua ka võrdluse alaskaalade lõikes nii suurearvulise kui väikesearvulise kollektiivi puhul.

Selgub, et kõige suurem erinevus hinnangute vahel oli *organisatsioonilise korralduse, vastastikuse toetuse ning juhtimise ja eestvedamise* alaskaaladel. Organisatsioonilisele korraldusele kõrgemate hinnangute andmine väikestes kollektiivides on autori arvates põhjendatav sellega, et väikestes koolides on lihtsam aega ja tööjaotust planeerida. Kuna inimesi on vähem, on lihtsam leida aeg, mis sobib enamikule koosolekuks või koosõppimiseks. Kõrgem hinnang juhtimisele ja eestvedamisele on samuti autori arvates tingitud sellest, et kontakt töötajate ja juhtkonna vahel on tihedam, sest suheldakse ja kohtutakse tihedamalt. Kuna omavahelist suhtlemist on rohkem, tunnevad töötajad end juhtkonnaga suheldes julgemalt. Võib väita, et väiksemates kollektiivides suhtlevad õpetajad ka omavahel rohkem kui suurtes koolides, kus ei pruugi kooli personal igapäevaga oma kolleegidest igapäevaselt kokku puutuda. Seetõttu on ka väiksematest kollektiividest vastajad hinnanud vastastikust toetust kõrgemalt.

Oluliselt ei erine hinnangud kollektiivi suurusest lähtuvalt järgmises kolmes alaskaalas: *ootused õpilaste akadeemiliste saavutuste suhtes, tööharjumused, ning koostööl põhinev õppimine*. Hinnangud ei pruugi erineda alaskaalas ootused *õpilaste akadeemiliste saavutuste suhtes* seetõttu, et see omadus võib vastajate hinnangul olla pigem seotud muude tegurite kui kooli suurusega – koolide õpilaskonnad võivad üksteisest erineda pigem asukohast ja õpilaste vastuvõtmise kriteeriumidest lähtudes. Tööharjumuste ja koostöise õppimise puhul ei pruugi erinevust välja tulla seetõttu, et mõlemad omadused võivad lähtuda pigem vastaja loomusest (millised on tema tööharjumused, kui valmis on ta koostööd teistega tegema) kui ümbritsevast keskkonnast.

#### 4.3.2. Hinnangute erinevus professionaalse õppiva kogukonna omadustest lähtuvalt.

Kuna käesolevas uurimuses on teoreetilistest käsitlustest lähtuvalt küsimustik jaotatud 9 alaskaalaks (Sigurðardóttir, 2006) professionaalse õppiva kogukonna omaduste järgi, siis on alaskaalasad analüüsitud ka selleks, et välja selgitada, millistele omadustele annavad vastajad kõrgemaid hinnanguid ja millistele madalamaid, et jõuda uurimuses osalenud koolidest lähtudes järeldusele, millised omadused on vastajate hinnangute põhjal koolis kui professionaalses õppivas kogukonnas paremini esindatud.

On püstitatud hüpotees: pedagoogiline personal on kõige kõrgemini hinnanud professionaalsele õppivale kogukogukonnale iseloomulikest omadustest rahulolu ja tööle pühendumist.

Analüüsi käigus selgus, et teine hüpotees leidis osaliselt kinnitust: teooriatest tulenevatest omadustegruppidest on uurimuses osalenud Põlva- ja Võrumaa üldhariduskoolide pedagoogilise personali hinnangute põhjal üks kõige kõrgemini hinnatud omadustest *rahulolu ja tööle pühendumine (jagatud väärtuste ja visiooni kõrval)*.

Teise hüpoteesi püstitamisel on lähtutud T. Salumaa (2007) uuring, mille käigus on analüüsitud, milline on Eesti õpetajate vajaduste rahuldatus Maslow'i vajaduste teooriast lähtudes. Selgus, et põhiliselt on rahuldamata kuuluvus- ja lugupidamisvajadus, aga turvavajadus ning eneseteostusvajadus on pigem rahuldatud kui rahuldamata. Kuna eneseteostusvajadus on üks Maslow-i hierarhia tipus olevatest vajadustest ning Salumaa (2007) uurimusest järeldub, et see vajadus on Eesti õpetajatel pigem rahuldatud, siis eeldab käesoleva töö autor, et kui õpetajad tunnetavad eneseteostusvajaduse rahuldamist tööl, siis on nad oma tööga rahul ning on sellele tööle pühendunud. Samas kui kuuluvus- ja lugupidamisvajaduse rahuldamatus viitab pigem vähesele koostööle ja suhtlemisele kolleegide ja juhtkonnaga.

Analüüsi käigus selgusid kaks kõrgemini hinnatud omadust: *rahulolu ja tööle pühendumine* ning *jagatud väärtused ja visioon*. Taoline tulemus võib viidata asjaolule, et omavaheline koostöö ja toetamine ei ole uurimuses osalenud koolides kuigi heal tasemel, sest kumbki kõrgemini hinnatud omadus ei ole seotud otseselt koostööga. Jagatud väärtuste ja visioonide kõrge hinnang viitab asjaolule, et koolides tehakse head tööd ühiste eesmärkide paikapanekul. See võib olla aga tingitud ka asjaolust, et 2011. aasta riikliku õppekava uuendus pani koolidele peale kohustuse muuta oma õppekavasid (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011; Põhikooli riiklik õppekava, 2011), mistõttu on koolide personali seas viimasel kahel aastal tehtud üsna palju tööd, et luua oma uuendatud õppekava ja seega on koolides

aktuaalseks teemaks olnud kooli strateegiline plaan ning sellega seoses väärtused, visioon ning eesmärgid. Samuti võib jagatud väärtuste ja visiooni kõrge hinnang olla seotud rakendunud sisehindamissüsteemiga – kuna sisehindamise üks komponentidest on eestvedamine ja eesmärgiühtsus (Sisehindamise... , 2007), siis on üsna tõenäoline, et koolides on hakatud rohkem tähelepanu pöörama eesmärkide sõnastamisele ja ühtlustamisele, et strateegilisest plaanist saaks ühtne tervik.

Tööle pühendumise ja rahulolu kõrge hinnang näitab nende koolide puhul sama tendentsi, mida tõi oma uurimuses välja Salumaa (2007), nimelt on õpetajate eneseteostusvajadus pigem rahuldatud – nad on oma tööga pigem rahul kui rahulolematud. Kõrge hinnang rahulolule ja tööle pühendumisele on aga autori arvates ka märgiks, et tegelikult on uurimuses osalenud koolide õpetajad pühendunud ning tõenäoliselt valmis selleks, et kooli arendada ning end selle nimel pidevalt täiendada.

Hüpoteesi, mille kohaselt on kooli kui professionaalse õppiva kogukonna hindamisel kõige madalamad hinnangud antud juhtimisele ja eestvedamisele, kontrollimisel selgus, et juhtimine ja eestvedamine ei ole alaskaalade pingereas mitte viimasel (üheksandal) kohal, vaid hoopis 3. kohal, mis tähendab, et juhtimist ja eestvedamist on hinnatud kõrgemini kui kuus professionaalse õppiva kogukonna omadust. Niisiis ei leidnud kolmas hüpotees kinnitust.

Selgus, et uurimuses osalenud Põlva- ja Võrumaa üldhariduskoolide pedagoogilise personali hinnangute põhjal on kõige madalamalt hinnatud professionaalse õppiva kogukonna omadustest hoopis organisatsiooniline korraldus ja ootused õpilaste akadeemiliste saavutuste suhtes, mitte aga juhtimine ja eestvedamine. Uurimuse kolmanda hüpoteesi aluseks on võetud H. Roots (2003) uurimus, kes analüüsis era- ja avaliku sektori organisatsioone jõudis järeldusele, et juhtimiskultuur ja –stiil jääb organisatsioonides üldisest organisatsioonikultuuriarengust maha. Samuti näitab uurimus, et juhtide ja alluvate väärtuste ja hoiakute vahel on olulised erinevused (Roots, 2003). Alase (2002) uurimus näitab, et Eesti juhtide poolt mainib õppiva organisatsiooni tunnusena eestvedamist vaid 2 % ja ühist visiooni samuti 2 % vastanutest, seega ei peeta seda õppiva organisatsiooni (ja seega ka professionaalse õppiva kogukonna) arendamisel väga oluliseks.

Kõige madalamalt hinnatud omaduste selgitamine näitas, et oluline erinevus hinnangutes tuleb alaskaalade *töõharjumused* ja *organisatsiooniline korraldus* vahel. Kusjuures *organisatsioonilise korraldusest* madalamad hinnangud on alaskaalal *ootused õpilaste akadeemiliste saavutuste suhtes*, kuid nende kahe alaskaala omavahelise võrdlemisel olulist erinevust ei ilmne. Seega on kõige madalamalt hinnatud kooli kui professionaalse õppiva

kogukonna alaskaalasil *organisatsiooniline korraldus* ja *ootused õpilaste akadeemiliste saavutuste suhtes*.

Madalaid hinnanguid organisatsioonilise korralduse kohta illustreerib ka avatud küsimusele „Õpetajatevaheline koostöö oleks meie koolis efektiivsem, kui ...“ antud vastused, kus levinuma vastusena toodi välja ajanappuse, sobimatu koormuse (kas on liialt ülekoormatud või on koormused õpetajatel nii väiksed, et ei kohtuta), ebasobiva tunniplaani jms põhjused. Avatud küsimuse vastused viitavad seega asjaolule, et uurimuses osalenud koolides ei ole pedagoogilise personali hinnangul piisavalt tähelepanu pööratud aja ja töö planeerimisele ning tingimuste loomisele selleks, et õpetajatel tekiks võimalus ühiselt töö üle arutleda ning ühiselt õppida ja oma tööd analüüsida – seega on vastanud pedagoogilise personali hinnanguid arvesse võttes kooli organisatsiooniline korraldus üks nõrgemaid külgi kooli kui professionaalse õppiva kogukonna arendamisel. Ometigi on organisatsiooniline korraldus üks professionaalse õppiva kogukonna loomise alustalasil (DuFour, 2004), sest see loob nii füüsilise keskkonna kui moraalse valmisoleku koostööks ning ühiseks õppimiseks.

Autor loodab, et sisehindamise käigus läbi viidavad rahulolu-uuringud personali seas toovad välja koolide jaoks organisatsioonilise korralduse poolt tekkivad kitsaskohad ning koolid hakkavad nende kitsaskohtadega tegelema.

Murettekitavaks teeb asjaolu, et kõige madalamalt hinnatakse ootusi õpilaste akadeemiliste saavutuste suhtes. Professionaalsete õppivate kogukondade keskmel on orienteeritus õpitulemuste parandamisele (DuFour, 2004). Kui aga õpetajad eeldavad, et õpilased ei taha ja ei saa saavutada häid akadeemilisi tulemusi, siis näitab see ühelt poolt probleemi õpetajate hoiakutes, väärtushinnangutes, teisalt aga kajastab praegust kooli olukorda, kus õpilased ei ole piisavalt motiveeritud, et saavutada häid õpitulemusi ning peegeldavad oma motiveerimatust ka õpetajatele. Kuna üheksa kooli pedagoogide hinnangud näitavad, et kõrgemalt hinnatud omaduste seas ei ole koostöist õppimist ja toetamist puudutavaid omadusi, siis võib väita, et uurimuses osalenud koolides ei jaga õpetajad olulisel määral oma tööpraktikat teistega. Seega on tõenäoliselt õpetajatel kujunenud oma kindel ja õpilaste jaoks ehk kohati üksluine õpetamisstiil, mis ei motiveeri õpilasi. Samuti võib õpetajatevaheline vähene koostöö õpilaste seisukohast mõjuda killustavalt – iga õpetaja ajaks justkui „oma asja“ ja õpilastel ei teki õpingute seisukohast ühte kindlat tervikut, mis seoks kõik ained ja kogu kooli tegevuse üheks tervikuks. Niisiis on ka õpilaste motiveerimise seisukohalt oluline, et õpetajad teeksid koostööd: teeksid kindlaks, milline õpetamisstiil on motivatsioonita õpilastele parim, kuidas jõuda iga õpilaseni ning mitmekesistada oma õpetamise meetodeid.

Kuigi juhtimine ja eestvedamine ei saanud vastanute kõige madalamaid hinnanguid, võib siiski tajuda kitsaskohti ka juhtimises, sest organisatsioonilise korralduse puhul on suur roll just juhtivatel töötajatel, kes töökorraldust organiseerivad.

#### **4.3.3. Hinnangud professionaalse õppiva kogukonna kohta töökoormusest lähtuvalt.**

Kuna autor on ise töötanud neljas erinevas koolis ning kokku puutunud erinevate kollektiividega, on neljas hüpotees püstitatud oma kogemustest lähtuvalt. Nimelt on autor teinud tähelepaneku, et õpetajad, kes töötavad osalise koormusega ning on seetõttu enamasti tööl ka mõnes muus kohas, ei ole nii aktiivsed professionaalset koostööd kolleegidega tegema. Seega on püstitatud hüpotees, et uurimuses osalevate Põlva- ja Võrumaa üldhariduskoolide täiskoormusega töötava pedagoogilise personali hinnangud on kõrgemad kui osakoormusega töötava pedagoogilise personali hinnangud kooli kui professionaalse õppiva kogukonna kohta.

Andmeid analüüsid selgus, et kogu skaala hinnanguid arvesse võttes on osakoormuse ja täiskoormusega töötavate vastanute hinnangud oluliselt erinevad, kuid osakoormusega töötavate vastanute hinnangud on oluliselt kõrgemad. Olulist erinevust hinnangute puhul ei olnud vaid *jagatud visiooni ja väärtuste ning ootused õpilaste akadeemiliste saavutuste suhtes* alaskaalade võrdlemisel.

Niisiis ei leidnud 4. hüpotees kinnitust. Üheksa Põlva- ja Võrumaa üldhariduskooli pedagoogilise personali hinnangute võrdlemisel selgus, et nendes koolides on osakoormusega pedagoogilise personali hinnangud oluliselt kõrgemad kui täiskoormusega pedagoogilise personali hinnangud.

On võimalik, et paljud täiskoormusega töötavad pedagoogid on pigem ülekoormatud ja neil ei ole aega (Rondik, 2011; Sander, 2011). Seda kinnitavad ka käesoleva uurimuse avatud küsimuse vastused (aega vähe, palju tööülesandeid jms). Ka ühe sisehindamise rakendamise vastuseisu põhjusena õpetajate poolt nimetatakse ülekoormust (Türk et al, 2011). Niisiis suhtuvad täiskohaga pedagoogid kriitilisemalt uuendustesse ja uutesse mõtteviisidesse, sest see võib neile kaasa tuua lisakohustusi ja suuremat koormust.

Autori arvates võivad osakoormusega õpetajate hinnangud olla kõrgemad sellepärast, et olles enamasti tööl mitmes koolis või töötades poole kohaga, näevad nad kooli olukorda teise pilguga kui igapäevaselt ühes ja samas koolis hommikust õhtuni töötavad õpetajad. Seetõttu oskavad osakoormusega õpetajad paremini märgata ka kooli tugevaid külgi, mis päevast

päeva töötavatel õpetajatel võivad ajanappuse ja väsimuse tõttu märkamata jääda.

Põhjus võib aga peituda ka selles, et väga sageli töötavad koolides osakoormusega oskusainete õpetajad (muusikaõpetus, tööõpetus, kunstiõpetus, kehaline kasvatus jms), kelle töö tulenevalt erialast ei ole alati nii akadeemiline, tulemustele suunatud ja stressirohke nagu põhiaainete õpetajatel. Mõtet edasi arendades leiab autor, et kui õpetaja töös on rohkem loovust ja vähem akadeemilisust, siis on üsna tõenäoline, et õpetaja hindabki oma töökeskkonda ja – õhkkonda kõrgemalt.

#### **4.4. Järeldused**

Läbi viidud uurimusest võib teha järgmiseid järeldusi uurimuses osalenud üheksa üldhariduskooli kohta vastanute hinnangute põhjal:

- Väikeses kollektiivis töötavad pedagoogid hindavad kooli kui professionaalselt õppivat kogukonda kõrgemini. Seega on võimalik, et uurimuses osalenud väikese kollektiiviga koolides on rohkem eeldusi kujuneda õppivaks kooliks professionaalse õppiva kogukonnaga kui suure kollektiiviga koolides.

- Kõrgemini hinnatakse neid professionaalse õppiva kogukonna omadusi, mis ei ole praktilise koostöö ja vastastikuse toetamisega seotud, vaid tulenevad pigem isikuomadustest (tööle pühendumine ja rahulolu) ja kooli prioriteetidest (visiooni loomine jms).

- Hinnangute põhjal selgus, et koolide organisatsiooniline korraldus ei toeta kooli kui professionaalset õppivat kogukonda piisavalt. On vaja rohkem tähelepanu pöörata aja ja töö planeerimisele nii, et pedagoogidel oleks võimalik ühiselt tööd analüüsida, omavahel mõtteid ja teadmisi vahetada ning koos tegevust planeerida.

- Osakoormusega töötavate pedagoogide kõrgemad hinnangud ning vastused avatud küsimusele viitavad sellele, et täiskoormusega õpetajatel on liiga palju kohustusi, mistõttu nad tunnevad end liiga ülekoormatuna ja tajuvad pidevat ajanappust.

#### **4.5. Piirangud**

Käesolev töö on viidud läbi üheksas erinevas koolis Põlva- ja Võrumaal, mistõttu saadud tulemused on iseloomulikud just nendele koolidele, mitte aga kogu piirkonna üldharidusasutustele.

Kuna uurimisinstrument koosneb põhiliselt väidetest, millele vastaja pidi andma hinnanguid, ei pruugi kõik hinnangud olla tõesed, sest vastajad võisid vastata mingist meeleolust või eelnevast sündmusest ajendatuna.

Hinnanguskaala on 4-palline selleks, et panna vastajat valima seiskohta kas poolt või vastu, samas aga võivad olla mõned hinnangud kallutatud kas positiivsemaks või negatiivsemaks, kui vastaja tegelikult olukorda hindab.

Islandi uurimistöös aitasid küsimustiku põhjal saadud andmed täiendusena muudele andmetele uurida lisaks ka professionaalse õppiva kogukonna tõhusust (mida kõrgem hinnang, seda tõhusam professionaalne õppiv kogukond). Seetõttu võib positiivsete hinnangute osakaal olla ka käesolevas uurimuses üsna kõrge. Kuid järeldusi professionaalse õppiva kogukonna efektiivsuse kohta vaid antud küsimustiku põhjal töö autor ei tee, sest ei ole kogutud andmeid muude tegurite kohta, mis määravad ära tõhusa professionaalse õppiva kogukonna (õpilaste hinnangud, õpitulemused jms).

Samuti ei pruugi ankeeti valitud väited haarata kõiki kooli kui professionaalse kogukonna aspekte ja iseloomulikke jooni.

Kuna koolide analüüsimisel on kasutatud vaid ankeetküsitlust, muid uurimismeetodeid aga mitte, siis võib tekkida olukord, kus tehtud järeldused ei kajasta kooli tegelikku olukorda seetõttu, et on arvestamata jäänud koolile omased eripärad või muud aspektid, mis tulemusi mõjutavad.

Käesolevat tööd võikski pidada eelkõige eeltöoks autorile territoriaalselt lähemate koolide kui professionaalsete õppivate kogukondade uurimisel, et oleks hiljem võimalik läbi viia põhjalikumaid ja mitmekülgsemaid uurimusi selleks, et uurida süvitsi professionaalsete õppivate kogukondade olemust, efektiivsust ning seost õpitulemustega.

## Kokkuvõte

Käesolev töö annab ülevaate erinevatest käsitlestest, mis puudutavad kooli kui õppivat organisatsiooni ning professionaalset õppivat kogukonda selle sees. Töö keskendubki professionaalsele õppivale kogukonnale, mille põhieesmärk on tõsta õpetamiskvaliteeti, seades keskpunkti õpilase ning tema õppimisprotsessi toetamise. Olulisteks märksõnadeks professionaalsete õppivate kogukondade puhul on jagatud väärtused ja visioon, ootused õpilaste akadeemiliste saavutuste suhtes, vastastikune toetus, toetav ning jagatud juhtimine ja eestvedamine, professionaalne koostööine õppimine, koostööd soosiv organisatsiooniline korraldus, tööle pühendumine ja rahulolu ning tööharjumused (Sigurðardóttir, 2006).

Nendest märksõnadest lähtuvalt on empiirilises osas läbi viidud kvantitatiivne põhjuslik-võrdlev uurimus, mis viidi läbi üheksas Põlva- ja Võrumaa üldhariduskoolis. Uurimuses osales 5 väikesearvulise kollektiiviga kooli (töötajaid 17-30) ja 4 suuremaarvulise kollektiiviga kooli (töötajaid 31-70). Kokku oli valimis 227 pedagoogi. Andmeid koguti struktureeritud ankeediga, mis põhines väidetele hinnangute andmisel. Uurimuses püstitati neli hüpoteesi.

Esimene hüpotees, mille kohaselt väikeste töökollektiividega koolides on õpetajate hinnangud kooli kui professionaalse õppiva kogukonna kohta kõrgemad kui suuremas töökollektiivis töötavate õpetajate hinnangud, leidis kinnitust.

Teine hüpotees, mis lähtus teooriast tulenevatest professionaalsete kogukondade üheksast omadusest ning mille kohaselt on võrreldes teiste omadustega kõige kõrgemini hinnatud omadus rahulolu ja tööle pühendumine, leidis osaliselt kinnitust. Lisaks rahulolule ja tööle pühendumisele hinnati teistest omadustest kõrgemini ka jagatud väärtusi ja visiooni.

Hüpotees, mille kohaselt on pedagoogiline personal hinnanud kõige madalamalt juhtimist ja eestvedamist, ei leidnud kinnitust. Kõige madalamad hinnangud said hoopis organisatsiooniline korraldus ja ootused õpilaste akadeemilistele saavutustele.

Neljäs hüpotees puudutas töökoormusest tulenevat erinevust hinnangutes. Hüpotees ei leidnud kinnitust, sest vaatamata sellele, et täis- ja osakoormusega töötavate vastanute hinnangud erinesid oluliselt, olid kõrgemad hinnangud, vastupidiselt hüpoteesile, hoopis osakoormusega töötavatel vastanutel.

Uurimuses osalenud üheksa kooli näitel selgus, et kõrgemad hinnangud on saanud need professionaalse õppiva kogukonna omadused, mis ei ole otseselt seotud koostöise õppimise ja vastastikuse toetamisega.

Suuremad eeldused läbi viidud uurimuse järgi professionaalse õppiva kogukonna arendamiseks on väiksema kollektiiviga koolidel.

Kõige nõrgema küljena saab professionaalsete õppivate kogukondade puhul uurimuse põhjal välja tuua organisatsioonilise korralduse – on vaja palju rohkem tööd teha aja ja töö planeerimisega, et pedagoogidel oleks rohkem võimalusi üksteist professionaalselt toetada. Samuti tuleb töökorralduse poole pealt tähelepanu pöörata sellele, et õpetajad ei oleks liialt ülekoormatud.

## **Summary**

### **Evaluations of professional learning communities based on the example of 9 general education schools in Põlva and Võru County**

This paper gives an overview of different approaches concerning school as a learning organisation and the professional learning community in it. The paper focuses on the professional learning community, which main goal is to increase the quality of teaching by focusing on the pupil and supporting the learning process. The main keywords concerning the professional learning organisations are: shared values and vision, expectations to pupils' academic achievements, reciprocal support, supportive and shared management and leadership, professional cooperative learning, organisation management that favours cooperation, commitment to work and satisfaction and habits of work (Sigurðardóttir, 2006).

Proceeding from these keywords, the empirical part of the paper comprises a quantitative causal-comparative research, which was carried out at nine general education schools in Põlva and Võru County. 5 smaller schools (number of employees 17-30) and 4 bigger schools (number of employees 31-70) participated in the survey. The sample included 227 pedagogues. A structured questionnaire, based on the evaluation of statements, was used for collecting data. Four hypotheses were established in the research.

The first hypothesis was confirmed, according to which teacher in smaller schools evaluate school as a professional learning community more highly than teachers in bigger schools,. The second hypothesis, which proceeded from the theory of 9 features of professional community, based on which the most highly valued quality was satisfaction and commitment to work, was partly confirmed in the paper. In addition to satisfaction and commitment to work, the other more highly valued qualities comprised the shared values and vision.

The hypothesis, according to which the pedagogical personnel values management and leadership the lowest, was not confirmed. Organisation management and expectations to pupils' academic achievements got the lowest scores.

The fourth hypothesis concerned different evaluations proceeding from workload. The hypothesis was not confirmed despite the fact that the assessments of people working full time and part time differed significantly, the highest evaluations, opposite to the hypothesis, were received from respondents working part time.

The empirical research based on nine participating schools revealed that highly evaluated

features of the professional learning community were those ones, which had no direct connection with cooperative learning and reciprocal support.

According to the research carried out better preconditions for the development of the professional learning community is in smaller schools.

According to the survey the weakest aspect of the professional learning communities is the organisation arrangement because a lot more work has to be done with time and work planning so that pedagogues have more opportunities to support each other professionally. As far as the aspect of work arrangement is concerned, attention should be paid to the teacher's workload, which should not be too overwhelming.

**Key words:** professional learning community, learning organisation, collaboration.

## **Tänu sõnad**

Soovin tänada Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi õppejõude Merle Taimalut ning Piret Luike, kes olid alati valmis aitama ja küsimustele vastama, mis töö kirjutamise käigus tekkisid.

Samuti tänan kursusekaaslasid Anneli Läänelaidi ning Svetlana Kubpardit, kes raske ja väsitava töö kirjutamise protsessi käigus julgustasid, toeks olid ning oma töökusega motiveerisid.

Töö valmimise eest tänan ka kolleege Pikakannu Põhikoolist, kes on suhtunud väga mõistvalt ja abivalmilt sellesse, et olen olnud mitmeid kuid üsna tihti töölt magistratöö kirjutamise tõttu.

## **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

## Kasutatud kirjandus

- Allthingsplc.* (s.a.). Külastatud 18.05.2011 aadressil  
<http://www.allthingsplc.info/about/aboutPLC.php>
- Alas, R. (2002). *Muudatuste juhtimine ja õppiv organisatsioon*. Tallinn: Külim.
- Barber, M., Mourshed, M., McKinsey & Co. (2007). *Kuidas maailma tulemuslikumad haridussüsteemid on jõudnud tippu*. OECD väljaanne.
- Bottery, M. (2003). The Leadership of Learning Communities in a Culture of Unhappiness. *School Leadership & Management* 2, 187-207.
- Brooks, I. (2008). *Organisatsioonikäitumine: Üksikisik, rühm ja organisatsioon*. Tallinn: Tänapäev.
- Delors, J. (1999). *Õppimine – varjatud varandus: 21. sajandi hariduse rahvusvahelise komisjoni aruanne UNESCOle*. OÜ Greif.
- DuFour, R. (2004, May). What Is a “Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, 1-6. Külastatud 10. mail 2011 aadressil  
[http://staffdev.mpls.k12.mn.us/sites/6db2e00f-8a2d-4f0b-9e70-e35b529cde55/uploads/What\\_is\\_a\\_PLC\\_DuFour\\_Article\\_2.pdf](http://staffdev.mpls.k12.mn.us/sites/6db2e00f-8a2d-4f0b-9e70-e35b529cde55/uploads/What_is_a_PLC_DuFour_Article_2.pdf)
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2010). *Learning by doing: Handbook for Professional Learning Communities at Work*. (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Fullan, M. (2006). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: Atlex.
- Garvin, D. A. (1993, July-August). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 78-91.
- Grangeat, M. & Gray, P. (2008). Teaching as a collective work: analysis, current research and implications for teacher education. *Journal of Education of Teaching*, 3 vol 34, 177-189.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2010). Vabariigi Valitsuse määrus. Riigiteataja I, 14.01.2011, 2. Külastatud 14. aprillil 2012 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011002>.
- Handy, C. (1995). *Gods of management: The changing work of organizations*. New York: Oxford University Press.
- Hindin, A., Morocco, C. C., Mott, E. A. & Aguilar, C. M. (2007). More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching*, 4 vol 13, 349-376.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

- Imants, J. (2010). Two basic mechanisms for organisational learning in schools. *European Journal of Teacher Education*. Külastatud 10.oktoobril 2011 aadressil <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713421837>.
- Jeedas, P. (2010). *Õppiva kogukonna kujunemise eeldused õppijate ja koolitajate kogemuses (pikaajalise kaasava juhtimise arenguprogrammi näitel)*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies 4 vol 29*. Külastatud 21.10.2011 aadressil <http://dx.doi.org/10.1080/0305569032000159651>
- Kitsing, M. (2008). Välis- ja sisehindamise seos. M. Kitsing (Toim), *Õppeasutuse sisehindamine* (lk 48-59). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes. (2006). Haridus- ja teadusministri määrus. 04.08.2006 nr 23.
- Leimann, J. & Rääk, V. (2004). *Juhtimise konsulteerimine*. Tallinn, Külim.
- Leithwood, K. & Louis, K. S. (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse Swetz & Zeitlinger Publishers.
- Levine, H. T. (2010). Tools for the Study and Design of Collaborative Teacher Learning. *Teacher Education Quaterly Winter*, 109-130.
- Loogma, K, Ruus V-R, Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
- Louis, K. S. (2006) Changing the culture of Schools: Professional Community, Organizational learning and Trust. *Journal of School Leadership*, 41(1), 165-173.
- Louis, K., Marks, H. & Kruse, S. (1996) Teachers' professional community in restructuring schools, *American Educational Research Journal*, 33, 757-798.
- Louis, K. S. & Stoll, L. (2007). *Professional learning communities: elaborating new approaches*. Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas (pp. 1-13). New York: Open University Press.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2007). *Extending the learning community: a broader perspective embedded in policy*. Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas. (pp. 30-44). New York: Open University Press.
- Mäntylä, R (s.a.). Kogemused õpetaja töökollektiividest. Külastatud 17. mail 2012 aadressil <http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Kogemused%20opetaja%20tookollektiividest.pdf>.

- Mäntylä, R. (2009). *Õpetajad oma tööd ja õppeasutuse tegevust arendamas*. Külastatud 12. detsembril 2011 aadressil <http://www.kutsepedagoogika.eu/journal/opetajarendamas>.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H., K. (2005) *Õppiv kool ja enesehindamine*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Nonaka, I. (1991, November-Detsember). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, 96-104.
- Pedagoogide võrgustike arendamise kontseptsioon. (2010). Külastatud 25. veebruaril 2012 aadressil [http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Kontseptsioon\\_24\\_05\\_2010.doc](http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Kontseptsioon_24_05_2010.doc).
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). RT I 2010, 41, 240. Külastatud 30. märtsil 2012 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13337919>.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2010). Vabariigi valitsuse määrus. RT I, 14.01.2011, 1. Külastatud 14. aprillil 2012 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.
- Rohtmets, K. (2003) *Kooliorganisatsiooni kujundamine õppivaks kooliks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Rondik, S. (2011). *Õpetajate tööaeg ja tasetas*. Külastatud 15. mail 2012 aadressil <http://www.ehl.org.ee/>.
- Roots, H. (2003). Organisatsioonikultuur ja juhtimisstiil. *Riigikogu Toimetised*, 8, 47-64.
- Roots, H., Sarv, E.-S. & Loogma, K. (2008). *Õppeasutus kui õppiv organisatsioon*. M. Kitsing (Toim), *Õppeasutuse sisehindamine* (lk 5-43). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Ruus, V.-R. (2006). *Õpetaja professionaalsuse ning õpetajahariduse kaasaegsed arengusuunad*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Salumaa, T. (2007). *Representatsioonid organisatsioonikultuuridest Eesti kooli pedagoogidel muutusteprotsessis*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Salumaa, T., Talvik, M. & Saarniit, A. (2007). *Strateegiline juhtimine ja sisehindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Sander, M. (2011, 28. oktoober). *Õpetaja töönael: 56 tundi ja 30 minutit*. *Eesti Ekspress*. Külastatud 15. mail 2012 aadressil <http://www.ekspress.ee/news/paevauudised/elu/opetaja-toonadal-56-tundi-ja-30-minutit.d?id=60555105>.
- Senge, P. (2009). *Õppiv kool: Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb*. Tartu: Atlex.
- Sigurðardóttir, A. K. (2006). *Studying and Enhancing the Professional Learning Community for School Effectiveness in Iceland*. Dissertation. Island: The University of Exeter.
- Sisehindamise rakendamisest haridusasutustes: Abiks juhile. (2007). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irs, R. & Pukkonen, L. (2011). *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid*. Tartu: Tartu Ülikool, Haridus- ja Teadusministeerium.

Türnpuu, L. (2006). Uuendused koolitöö strateegilise juhtimise kontekstis. K. Henno (Toim), *Uudne arusaam haridusmuutustest*. (lk 215-220). Tartu: Atlex.

Wenger, E. (2006). Communities of practice. Külastatud 20. aprillil 2012 aadressil <http://www.ewenger.com/theory/>.

Wheatley, M. (2007, 20. oktoober). Margareth Wheatley: maailm koosneb suhetest.

*Postimees*. Külastatud 14. veebruaril aadressil

<http://rooma.postimees.ee/211007/esileht/ak/290517.php>.

Õpetaja kutsestandard. (2009). Hariduse kutsenõukogu. Külastatud 21. jaanuaril 2012 aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10086813/lae>.

## Lisa 1.

### Küsimustik õpetajatevahelise koostöö kohta

Tere! Olen Liina Vagula ning õpin Tartu Ülikoolis koolikorralduse magistrantuuris. Magistritöö raames tahan uurida õpetajatevahelist koostööd Võrumaa ja Põlvamaa koolides. Selleks on koostatud ka käesolev ankeet. Palun Teil vastata allolevatele küsimustele.

Teie vastus on väga oluline, selleks, et saada vajalikku informatsiooni magistritöö jaoks.

Küsimustik on anonüümne ning koosneb kahest osast. Esimeses osas on 5 küsimust ning need on taustaandmete kohta. Teine osa on koostatud õpetajatevahelise koostöö tõhususe hindamiseks.

#### I osa

##### Taustaandmed.

Palun tõmmake Teie kohta käiva vastuse ees olevale numbrile ring ümber.

1. Mis ametikohal te koolis tööl olete?

(Võib märkida ka mitu.)

- 1) juhtiv töötaja
- 2) õpetaja
- 3) klassijuhataja
- 4) muu personal

2. Kui kaua olete selles koolis töötanud?

- 1) 0-3 aastat
- 2) 4-10 aastat
- 3) 11-20 aastat
- 4) rohkem kui 20 aastat

3. Kui palju on teil õpetajana töötamise kogemust?

- 1) 0-3 aastat
- 2) 4-10 aastat
- 3) 11-20 aastat
- 4) rohkem kui 20 aastat

4. Mis kooliastmele te tunde annate?

(Võib märkida ka mitu.)

- 1) 1.-3. klass
- 2) 4.-6. klass
- 3) 7.-9. klass
- 4) 10.-12. klass

5. Kui suure koormusega olete tööl?

- 1) osakoormusega
- 2) täiskoormusega

## II osa

### Õpetajatevahelise koostöö hindamine

Palun andke väitele omapoolne hinnang. Vastusevariante on neli: valige, kas te ei ole üldse nõus, pigem ei ole nõus, pigem olete nõus või olete täiesti nõus väitega. Sobiva vastusevariandi juures olevale numbrile tõmmake ring ümber. NB! Küsimused on selle kooli kohta, kus töotate.

**VASTUSED: (1- ei ole üldse nõus, 2 - pigem ei ole nõus, 3- pigem nõus 4- täiesti nõus)**

Väide	1	2	3	4
6. Meie koolis jagavad õpetajad kolleegidega oma tööalaseid kogemusi ning töövõtteid.	1	2	3	4
7. Mul kulub liiga palju aega selleks, et kirjutada aruandeid ning tegeleda dokumentatsiooniga.	1	2	3	4
8. Vähemalt ühel kooli juhtkonna liikmel on aega mind ära kuulata, kui mul on vaja rääkida oma tööst või õpilastest.	1	2	3	4
9. Juhtkond ei hinda õpetajatevahelise koostöö peale kulunud aega.	1	2	3	4
10. Mulle meeldib aine, mida õpetan.	1	2	3	4
11. Koolis peetakse tähtsaks, et iga õpilane saaks kvaliteetse hariduse ning see kajastub ka kooli arengukavas ja strateegilises tegevuses.	1	2	3	4
12. Juhtkond tunneb huvi, kuidas ma õpetan ning millised on minu õpilased.	1	2	3	4
13. Õpetajad jagavad üksteisega ideid, kuidas hakkama saada õpilaste käitumisprobleemidega.	1	2	3	4
14. Minu arvates toetatakse esimest aastat töötavaid õpetajaid piisavalt ning aidatakse arendada nende tööoskusi.	1	2	3	4
15. Kui ma leiaksin paremini tasustava töö, lahkuksin oma praeguselt ametikohalt.	1	2	3	4
16. Minu igapäevane töö lähtub kooli üldistest eesmärkidest ning arengustrateegiast.	1	2	3	4
17. Mul on võimalus kaasa rääkida minu tööd puudutavate otsuste tegemisel.	1	2	3	4
18. Meie kooli õpetajad täiendavad oma erialaseid oskusi ja teadmisi pidevalt.	1	2	3	4
19. Õpetamisel jälgin, et minu õppeaine lõimuks teiste ainetega.	1	2	3	4

20. Kogu personali vahelised suhted on siirad ning avatud. Töötajate vahel on vastastikune usaldus.	1	2	3	4
21. Meie kooli õpetajad on väga professionaalsed.	1	2	3	4
22. Väga vähesed õpilased saavad selgeks minu aine keerulisemad teemad, ükskõik kui väga ma ka ei pingutaks.	1	2	3	4
23. Mul on piisavalt võimalusi end tööalaselt täiendada.	1	2	3	4
24. Arutlen kolleegidega selle üle, kuidas oma õpilaste teadmiste omandamist paremini toetada ning kuidas saavutada paremaid õpitulemusi.	1	2	3	4
25. Püüan oma kolleege toetada, kui nad vajavad abi uute ideede rakendamisel õpetamises.	1	2	3	4
26. Meie koolis soodustatakse kolleegidevahelist kommunikatsiooni ning julgustatakse üksteisega suhtlema.	1	2	3	4
27. Õpetajad lahendavad omavahelised eriarvamused kiiresti ning tulemuslikult.	1	2	3	4
28. Olen väga rahul, et olen selle kooli töötaja.	1	2	3	4
29. Igal nädalal on meil planeeritud kindel aeg koostööks kolleegidega.	1	2	3	4
30. Direktor ja/või õppealajuhataja on sel õppeaastal mitu korda külastanud mu tunde.	1	2	3	4
31. Direktor julgustab õpetajaid tegema koostööd.	1	2	3	4
32. Mu töö arendab ning motiveerib mind jätkuvalt.	1	2	3	4
33. Pakun oma abi töökaaslastele, kui neil on õpetamisega probleeme.	1	2	3	4
34. Suur osa meie kooli õpilastest on motiveeritud ning tahavad olla edukad.	1	2	3	4
35. Koolis julgustatakse mind katsetama uusi õpetamisemeetodeid.	1	2	3	4
36. Mulle tundub, et töökaaslased hindavad kõrgelt minu panust ühistes ettevõtmistes.	1	2	3	4

37. Ma saan loota oma töökaaslaste abile igal ajal, isegi nendes küsimustes, mis ei kuulu otseselt nende ameti pädevusse.	1	2	3	4
38. Olen valmis koostööd tegema iga õpetajaga meie koolis.	1	2	3	4
39. Juhtkond küsib töötajate arvamust enne lõpliku otsuse vastuvõtmist.	1	2	3	4
40. Kool võimaldab mulle ressursse, mida vajan enda professionaalseks arenguks. (Nt ajakirjad ja ametialane kirjandus).	1	2	3	4
41. Õpetajate tööaeg on planeeritud nii, et vahepeal on aega teha koostööd teiste õpetajatega.	1	2	3	4
42. Juhtkond aitab mul lahendada õpilaste käitumisprobleeme.	1	2	3	4
43. Vähemalt kord nädalas valmistan oma tunde ette koostöös kolleegidega.	1	2	3	4
44. Paljud meie kooli õpilased ei ole motiveeritud õppima oma koduse tausta tõttu.	1	2	3	4
45. Meie koolis tehakse palju jõupingutusi, et oleks koostööpõhine kollektiiv.	1	2	3	4
46. Koosolekute arutelud on efektiivsed.	1	2	3	4
47. Kolleegid aitavad mul lahendada õpilaste käitumisprobleeme.	1	2	3	4
48. Töötan koos vaid oma aine või sama kooliastme õpetajatega.	1	2	3	4
49. Juhtkond arvestab mu põhimõtteid ning arvamust tööalastes küsimustes.	1	2	3	4
50. Juhtkond on ühel meelel selles, kuidas täita kooli arengukavas püstitatud eesmärgid.	1	2	3	4
51. Oma tööplaani koostan ise, kolleegide abita.	1	2	3	4
52. Diskussioonid koosolekutel on tulemuslikud.	1	2	3	4
53. Juhtkond toetab mind, kui soovin oma töös midagi muuta.	1	2	3	4

54. Õpetajad ei hinda aega, mis on koostööks ette nähtud.	1	2	3	4
55. Mulle meeldib väga selles koolis töötada.	1	2	3	4
56. Ma kasutan sageli kolleegidelt saadud ideid enda tundides.	1	2	3	4
57. Saan oma kolleegidelt uusi mõtteid, kuidas õpetamist paremaks muuta.	1	2	3	4
58. Meie kooli õpetajad teavad vähe oma kolleegide tööst.	1	2	3	4
59. Juhtkond tunnustab mind, kui olen teinud midagi märkimisväärset.	1	2	3	4
60. Kolleegid aitavad mind, kui tahan oma töös teha muutusi.	1	2	3	4
61. Ootan hea tundeiga iga järgmist tööpäeva.	1	2	3	4
62. Ma ei arutle kunagi töökaaslastega oma õpetamise meetodite efektiivsuse üle.	1	2	3	4
63. Meie kooli visioon on kogu personali ühiste arutelude ning konsensussele jõudmise tulemus.	1	2	3	4

64. Õpetajatevaheline koostöö oleks meie koolis efektiivsem, kui

.....

.....

.....

.....

Tänan!

Liina Vagula